



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Giselle da Conceição Silva

**As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de  
2002, de 2015 e de 2019 e o discurso de mais prática para melhor formar o  
professor: uma abordagem pela Teoria do Discurso**

Rio de Janeiro

2022

Giselle da Conceição Silva

**As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de 2002, de 2015 e de 2019 e o discurso de mais prática para melhor formar o professor: uma abordagem pela Teoria do Discurso**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura.

Orientador (a): Prof.<sup>a</sup> Dra. Verônica Borges de Oliveira

Rio de Janeiro

2022

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

S586	<p>Silva, Giselle da Conceição</p> <p>As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de 2002, de 2015 e de 2019 e o discurso de mais prática para melhor formar o professor: uma abordagem pela Teoria do Discurso / Giselle da Conceição Silva. – 2022. 188 f.</p> <p>Orientadora: Verônica Borges de Oliveira. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.</p> <p>1. Educação – Teses. 2. Formação de professores – Teses. 3. Currículo – Teses. I. Oliveira, Verônica Borges de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.</p>
bs	CDU 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Giselle da Conceição Silva

**As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de 2002, de 2015 e de 2019 e o discurso de mais prática para melhor formar o professor: uma abordagem pela Teoria do Discurso**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura.

Aprovada em 25 de agosto 2022.

Banca Examinadora:

---

Profa. Dra. Verônica Borges de Oliveira (Orientadora)  
Faculdade de Educação - UERJ

---

Prof. Dr. Hugo Heleno Camilo Costa  
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - UERJ

---

Profa. Dra. Kátia Silva Cunha  
Núcleo de Formação Docente - UFPE

Rio de Janeiro

2022

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho aos meus dois grandes companheiros de jornada: Vera e Lino, sem os quais talvez nada disso tivesse sido possível.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos aqueles que contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho. Ainda que soe “lugar comum”, creio que nunca é demais reforçar que não fazemos nada sozinhos, pois construímos e somos construídos coletivamente.

Começo agradecendo particularmente à minha orientadora, especialmente pela serenidade e pela empatia que sempre demonstrou ao longo dessa insólita jornada. Uma jornada que eu já imaginara não ser de trânsito fácil, considerando principalmente relatos de experiências alheias, mas cujo percurso se mostrou demasiado angustiante em tempos em que a instabilidade e a finitude me pareceram mais palpáveis.

Agradeço também às companheiras de grupo de pesquisa pelas trocas e lucubrações. Em especial, quero agradecer à Mônica Macedo pelo interesse demonstrado em se empenhar junto comigo na desafiante tarefa de dar os primeiros passos no terreno da Teoria do Discurso. Os áudios trocados sempre foram uma oportunidade de organizar as ideias e uma excelente forma de estímulo.

Agradeço à Silvana Pages, à Caren Régis, à Catiana Oliveira e à Tânia Niskier pelo incentivo, pela confiança, por me ajudarem a construir a crença de que eu tinha condições de ser mestranda. Ainda à Caren e também à Priscila Garcez, agradeço pela generosidade em me ouvir, pelas trocas, pelas discussões e por terem a paciência de me ajudar com as minhas infinitas dúvidas.

Agradeço aos meus já mencionados dois grandes companheiros de jornada, Vera e Lino. Vocês foram o meu esteio quando as minhas forças física e mental pareciam esgotadas. Eu sou sempre alguém melhor pelo olhar de vocês dois.

Segue também o meu agradecimento à ANFOPE por ter disponibilizado na página da Associação documentos que reúnem registros que foram de extrema relevância para o presente trabalho. São registros que contam histórias de disputas no campo da formação de professores que acredito que merecem ser conhecidas e estudadas não só nas pós-graduações, mas também nos cursos de licenciatura.

Meu agradecimento aos estudiosos/pesquisadores/teóricos que compõem a banca da minha defesa de dissertação por se disporem a contribuir com esse momento tão importante para mim. Agradeço também aos estudiosos/pesquisadores/teóricos cujas lucubrações são nutrientes para a presente produção. Todos vocês são pessoas que investem com rigor na

produção de sentidos e que, portanto, se colocam na disputa pela constituição do social se expondo e se dispondo à crítica e ao diálogo. Eu as admiro por isso.

Por fim, quero registrar que também sou grata pela minha experiência profissional atual por ter me proporcionado participar de discussões, nem sempre amenas e fáceis, mas que, talvez por isso mesmo, por me desestabilizarem de forma tão intensa, me estimularam a me dedicar, como jamais havia feito antes, ao campo dos estudos curriculares.

A tod@s, muitíssimo obrigada.

Naturalmente, não estamos querendo negar que certas práticas exijam a intervenção do político no seu sentido restrito. O que queremos destacar é que a política como prática de criação, reprodução e transformação das relações sociais não pode ser localizada num nível determinado do social, já que o problema do político é o problema da instituição do social, isto é, da definição e articulação das relações sociais num campo atravessado por antagonismos.

*Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, 1985*

## RESUMO

SILVA, Giselle da Conceição. *As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de 2002, de 2015 e de 2019 e o discurso de mais prática para melhor formar o professor: uma abordagem pela Teoria do Discurso*. 2022. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

Para produzir esta dissertação, pesquisei, investiguei e analisei textos políticos com a intenção de compreender como o discurso de mais prática para melhor formar o professor tem se sustentado como parte dos discursos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior dos anos de 2002, de 2015 e de 2019. Apesar de homologados no âmbito de três governos de tendências político-partidárias distintas, tais textos políticos oficiais prescrevem currículos para as licenciaturas que precisam dispor de um espaço significativo para a prática. Os Pareceres e as Resoluções das três últimas Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica e os Documentos Finais dos Encontros Nacionais da ANFOPE compõem o material de pesquisa. A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe figura como o aporte teórico escolhido com o propósito de pensar a produção de políticas oficiais inserida em um jogo pela significação do qual fazem parte espaços políticos múltiplos, contingentes e precários. Tais espaços ressoam discursos sobredeterminados e constituem e também são constituídos pelos sujeitos que estão envolvidos na produção das políticas investigadas. Conseqüentemente, essas políticas são percebidas nesta dissertação como compostas por discursos também sobredeterminados. Tendo por base o exercício de análise empreendido a partir desses textos políticos, caracterizo discursos/imaginários/demandas com vistas a construir uma narrativa que dê conta de pensar como o discurso de mais prática para melhor formar o professor tem se sustentado e, até mesmo, se constituído hegemônico. A parte final deste trabalho expressa o entendimento de que tais discursos/imaginários/demandas têm contribuído para conferir à prática o lugar de destaque que tem ocupado nas políticas voltadas para a formação de professores da educação básica em nível superior.

Palavras-chave: Diretrizes Curriculares Nacionais. Formação de Professores. Encontros Nacionais da ANFOPE. Currículo. Prática. Discursos. Demandas.

## ABSTRACT

SILVA, Giselle da Conceição. *The National Curricular Guidelines from 2002, 2015 and 2019 for teachers education in Brazil and the discourse of more practice for a better teacher education: an approach through Theory of Discourse*. 2022. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

In order to produce this dissertation, I researched, investigated and analyzed political texts with the intention of understanding how the discourse of more practice for a better teacher education has been sustained as part of the discourses of the Brazilian National Curricular Guidelines from 2002, 2015 and 2019 for higher education of basic education school teachers. Despite being approved during three governments with different party-political tendencies, these official political texts prescribe curricula for teacher education that need to have a significant space for practice. The legal texts of the last three National Curricular Guidelines mentioned previously and the final documents of the ANFOPE National Meeting make up the research material. The Theory of Discourse by Ernesto Laclau and Chantal Mouffe appears as the theoretical contribution chosen with the purpose of thinking about the production of official policies as part of a play for meaning of which multiple, contingent and precarious political spaces make part. Such spaces resonate overdetermined discourses and constitute and are also constituted by the subjects who are involved in the production of the investigated policies. Consequently, these policies are perceived in this dissertation as composed of discourses that are also overdetermined. Based on the analysis exercise undertaken from these political texts, I characterize discourses/imaginaries/demands with a view to building a narrative that takes into account how the discourse of more practice for a better teacher education has been sustained and even has become hegemonic. The final part of this work expresses the understanding that such discourses/imaginaries/demands have contributed to give practice the prominent place it has occupied in the aforementioned policies.

Keywords: National Curricular Guidelines. Teacher Education. ANFOPE National Meetings. Curriculum. Practice. Discourses. Demands.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 –	Perfil do(s) curso(s) superior(es) de formação inicial .....	52
Quadro 2 –	Estrutura Curricular: Organização.....	57
Quadro 3 –	Estrutura Curricular: Distribuição da Carga Horária Total mínima exigida.....	63
Quadro 4 –	Estrutura Curricular: Integralização do curso (duração mínima).....	64
Quadro 5 –	Demandas: DCNs-FP 2002.....	73
Quadro 6 –	Demandas: DCNs-FP 2015.....	80
Quadro 7 –	Demandas: DCNs-FP 2019.....	84

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
BCN	Base Comum Nacional
BCN-ANFOPE	Base Comum Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
BCN-FP	Base Comum Nacional para a Formação de Professores
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento/Banco Mundial
BNCC-EB	Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica
BNC-Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica do ano de 2019
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFETs	Centros Federais de Educação Tecnológica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CES	Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação
CNE/CP	Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONARCFE	Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores
CONEB	Conferência Nacional da Educação Básica
CTC/EB	Conselho Técnico-Científico da Educação Básica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCNs-FP	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica
Deed/INEP/MEC	Diretoria de Estatísticas Educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira vinculado ao Ministério da Educação
EaD	Educação a Distância

ENANFOPE	Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GOV.BR	Portal do Governo Brasileiro
GT	Grupo de Trabalho
HSS	Hegemonia e Estratégia Socialista
IES	Instituições de Ensino Superior
IFs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISEs	Institutos Superiores de Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
ParFor	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCC	Prática como Componente Curricular
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	Plano Nacional de Educação
PPI	Plano Pedagógico Institucional
PROEB	Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica

Prouni	Programa Universidade Para Todos
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SEB/MEC	Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESI	Serviço Social da Indústria
SESU/MEC	Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação
SNE	Sistema Nacional de Educação
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
<b>1 ABORDAGEM TEÓRICO-ESTRATÉGICA .....</b>	<b>24</b>
1.1 <b>O pós-estruturalismo.....</b>	<b>24</b>
1.1.2 <u>A Teoria do Discurso</u> .....	25
1.1.2.1 Articulação .....	27
1.1.2.2 Discurso .....	27
1.1.2.3 Campo da discursividade.....	29
1.1.2.4 Espaço político .....	30
1.1.2.5 Ponto nodal.....	31
1.1.2.6 Sobredeterminação.....	31
1.2 <b>Estratégias de pesquisa, investigação e análise do material selecionado ....</b>	<b>34</b>
1.2.1 <u>Material de pesquisa</u> .....	34
1.2.2 <u>As pesquisas, as investigações e as análises: um exercício de construção discursiva desta dissertação</u> .....	35
<b>2 APRESENTANDO AS TRÊS ÚLTIMAS DCNS-FP SOB UMA PERSPECTIVA DISCURSIVA .....</b>	<b>40</b>
2.1 <b>Imaginários, discursos, espaços políticos e as DCNs-FP .....</b>	<b>40</b>
2.1.1 <u>A importância dos imaginários democrático e republicano</u> .....	40
2.1.2 <u>A LDBEN de 1996 e as DCNs-FP</u> .....	42
2.1.3 <u>O discurso da profissionalização docente e as DCNs-FP</u> .....	44
2.1.4 <u>As DCNs-FP nos Documentos Finais ENANFOPE</u> .....	46
2.1.4.1 DCNs-FP 2002 .....	47
2.1.4.2 DCNs-FP 2015 .....	48
2.1.4.3 DCNs-FP 2019 .....	49

2.2	<b>Panorama das matrizes curriculares das DCNs-FP</b> .....	50
2.2.1	<u>Análise do Quadro 1 - perfil do(s) curso(s) superior(es) de formação inicial</u> ....	52
2.2.1.1	DCNs-FP 2002: licenciatura como um curso com identidade própria.....	52
2.2.1.2	DCNs-FP 2002: formação plena para o professor.....	53
2.2.1.3	.DCNs-FP 2015: licenciatura como um curso com identidade própria e formação plena para o professor .....	54
2.2.1.4	DCNs-FP 2015: outras opções de percurso formativo para os professores.....	55
2.2.1.5	DCNs-FP 2019: superação da dicotomia teoria x prática .....	55
2.2.2	<u>Análise do Quadro 2 - estrutura curricular: organização</u> .....	58
2.2.2.1	DCNs-FP 2002: organização curricular em ‘eixos’.....	58
2.2.2.2	DCNs-FP 2015: organização curricular em ‘núcleos’ .....	59
2.2.2.3	A BCN-ANFOPE nas DCNs-FP 2015 .....	60
2.2.2.4	DCNs-FP 2019: organização curricular em ‘grupos’ .....	60
2.2.2.5	DCNs-FP 2019: fundamento em outras ‘bases’ .....	61
2.2.2.6	Flexibilização x Determinação .....	61
2.2.3	<u>Análise dos Quadros 3 e 4 - estrutura curricular: distribuição da carga horária total mínima exigida e integralização do curso (duração mínima)</u> .....	64
2.2.3.1	O espaço da teoria e o espaço da prática .....	64
2.2.3.2	O espaço da dimensão pedagógica.....	65
2.2.3.3	A manutenção do aumento da carga horária de estágios e práticas .....	68
2.2.3.4	Tempo mínimo de manutenção de vínculo com a instituição formadora.....	69
2.3	<b>Seguindo para o capítulo III</b> .....	69
3.	<b>AS DEMANDAS NAS E A PARTIR DAS DCNS-FP</b> .....	70
3.1	<b>Situando as demandas</b> .....	71
3.1.1	<u>DCNs-FP 2002</u> .....	71
3.1.1.1	Problemas/demandas nas DCNs-FP 2002 .....	73
3.1.2	<u>DCNs-FP 2015</u> .....	77

3.1.2.1 Os desafios/demandas nas DCNs-FP 2015.....	80
3.1.3 <u>DCNs-FP 2019</u> .....	81
3.1.3.1 Os desafios/demandas nas DCNs-FP 2019.....	84
3.2 <b>Analizando as demandas</b> .....	85
3.2.1 <u>Demanda: cursos de licenciatura com identidade própria</u> .....	87
3.2.1.1 A demanda nas DCNs-FP 2002.....	87
3.2.1.2 A demanda nas DCNs-FP 2015.....	87
3.2.1.3 A demanda nas DCNs-FP 2019.....	88
3.2.1.4 Pensando as disputas e as significações em torno da demanda por um curso com identidade própria a partir dos Documentos Finais ENANFOPE.....	89
3.2.1.4.1 Bacharelado e Licenciatura: integração ou separação?.....	89
3.2.1.4.2 ..O espaço político das disputas pela formação do(a) pedagogo(a) narradas nos Documentos Finais ENANFOPE e a demanda pela licenciatura com identidade própria: interpenetrações.....	95
3.2.1.4.3 Pedagógico como prática e outros deslizamentos e articulações de sentido... 98	
3.2.1.5 Concluindo a análise.....	101
3.2.2 <u>Demanda: formação em nível superior para todos os professores da educação básica</u> .....	103
3.2.2.1 A demanda nas DCNs-FP 2002.....	103
3.2.2.2 A demanda nas DCNs-FP 2015.....	105
3.2.2.3 A demanda nas DCNs-FP 2019.....	106
3.2.2.4 Pensando as disputas e as significações em torno da demanda pela formação, em nível superior, de professores para a educação básica a partir dos Documentos Finais ENANFOPE.....	107
3.2.2.4.1 Formação universitária para o professor da escola básica.....	109
3.2.2.4.2 .....Alguns debates sobre a formação de professores para a educação básica nas universidades.....	114
3.2.2.4.3 A demanda por profissionais cada vez mais qualificados.....	<b>118</b>

3.2.2.5 Concluindo a análise .....	119
3.2.3 <u>Demanda: aproximar as instituições de ensino superior e os sistemas de ensino da educação básica</u> .....	121
3.2.3.1 A demanda nas DCNs-FP 2002 .....	121
3.2.3.2 A demanda nas DCNs-FP 2015 .....	121
3.2.3.3 A demanda nas DCNs-FP 2019 .....	122
3.2.3.4 . Pensando as disputas e as significações em torno da demanda pela aproximação das instituições de ensino superior com os sistemas de ensino da educação básica a partir dos Documentos Finais ENANFOPE .....	123
3.2.3.4.1 Aproximando ensino superior e escola básica por meio da prática.....	125
3.2.3.4.2 A defesa de um sistema nacional de educação .....	128
3.2.3.5 Concluindo a análise .....	131
3.2.4 <u>Demanda: associação adequada entre teoria e prática</u> .....	133
3.2.4.1 A demanda nas DCNs-FP 2002 .....	133
3.2.4.1.1 Uma “nova” concepção de prática curricular .....	135
3.2.4.2 A demanda nas DCNs-FP 2015 .....	137
3.2.4.3 A demanda nas DCNs-FP 2019 .....	138
3.2.4.4 Pensando as disputas e as significações em torno da demanda por ‘associação adequada entre teoria e prática’ a partir dos Documentos Finais ENANFOPE.....	142
3.2.4.4.1 Integração teoria/prática .....	143
3.2.4.4.2 A BCN-ANFOPE e a articulação entre teoria e prática .....	144
3.2.4.4.3 Unidade teoria/prática .....	147
3.2.4.4.4 Centralidade no trabalho.....	149
3.2.4.4.5 Práxis pedagógica .....	153
3.2.4.5 Concluindo a análise .....	155
<b>AFINAL, O QUE DIZER DE MAIS PRÁTICA PARA MELHOR FORMAR O PROFESSOR?.....</b>	<b>160</b>

4.1	<b>Discursos/imaginários e suas relações com a prática do professor .....</b>	<b>162</b>
4.1.1	<u>Sentidos de ‘ser professor’ tendo por base a relação do professor com a própria prática.....</u>	<b>162</b>
4.1.1.1	A relevância da prática .....	162
4.1.1.2	Professor-tecnicista .....	166
4.1.1.2.1	As competências .....	167
4.1.1.3	Professor-pesquisador .....	168
4.1.1.4	Professor-reflexivo.....	169
4.1.1.5	Professor-reflexivo-crítico.....	171
4.1.1.6	Professor-reflexivo-crítico-emancipador .....	172
4.2	<b>As demandas e o discurso de mais prática para melhor formar o professor ..</b>	<b>174</b>
4.3	<b>Últimas palavras como fechamento parcial e provisório.....</b>	<b>177</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>179</b>
	<b>ANEXO – Referências dos textos selecionados e não utilizados como material de pesquisa .....</b>	<b>186</b>

## INTRODUÇÃO

Há um motivo principal que me levou a produzir esta dissertação, melhor dizendo, que me fez querer debruçar sobre o tema formação de professores, qual seja, o empenho, manifestado em textos políticos oficiais, no propósito de estabelecer um currículo que seja reconhecido como próprio das licenciaturas. Nesse entendimento, formar-se professor é muito mais do que cumprir um rol de disciplinas consideradas como sendo do campo pedagógico em adição às disciplinas de uma área de conhecimento específica, é estar desde o início do curso se projetando enquanto professor, mobilizando os conhecimentos de determinada área com foco na docência.

A especificidade do que é ‘ser professor’ parece estar sempre escapando e, nas duas primeiras décadas do século XXI, apostou-se alto que a garantia da profissionalização do professor, incluindo a sua valorização enquanto profissional, é preponderantemente uma questão de currículo.

Após a promulgação da Carta Constitucional brasileira de 1988, pensada para instituir um Estado democrático no país, muitas políticas foram produzidas no âmbito do campo educacional brasileiro. Dentre tais políticas, muitas se dedicaram à produção de diretrizes<sup>1</sup> que dessem conta de guiar as reformas curriculares das instituições brasileiras de ensino formal.

Logo após as primeiras Diretrizes<sup>2</sup>, de caráter nacional, que se propuseram a direcionar os rumos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, vieram também Diretrizes compostas por princípios, fundamentos e orientações curriculares comuns voltadas para a formação de professores. No âmbito de quatro governos<sup>3</sup> que se sucederam

---

<sup>1</sup> Está estabelecido na Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9.394 de 20 de Dezembro 1996, inciso IV do Art. 9º, que: “A União incumbir-se-á de: [...] IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum; [...]” (BRASIL, 1996).

<sup>2</sup> Resolução CEB Nº 1, de 7 de Abril de 1999 - Ementa: “Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil”; Resolução CEB Nº 2, de 7 de Abril de 1998 - Ementa: “Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental”; Resolução CEB Nº 3, de 26 de Junho de 1998 - Ementa: “Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio”.

<sup>3</sup> Helena de Freitas (2018), professora aposentada da Universidade Estadual de Campinas, em artigo publicado em 2018, situa que as discussões sobre uma Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica – BNC-Formação - ganhou relevância no MEC após o que ela chamou de “golpe de 2016” (p.526), mencionando, inclusive, o Art. 7º da Lei Federal nº 13.415 de 16 de Fevereiro de 2017 (p.520), cuja redação instituiu de forma permanente o §8º do Art. 62 da LDBEN – parágrafo já incluído nessa Lei pela Medida Provisória Nº 746, de 22 de Setembro de 2016 - que estabelece que “os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular”. A Professora Andréia Militão (2021), da

sequencialmente, foram elaboradas e promulgadas três dessas Diretrizes destinadas a todas as licenciaturas.

As Diretrizes para a formação de professores do ano de 2002<sup>4</sup> foram as primeiras após a redemocratização do Estado brasileiro e tanto o seu Parecer quanto a sua Resolução foram elaborados e homologados sob um governo social-democrata<sup>5</sup>. As Diretrizes de 2015<sup>6</sup> revogaram as de 2002 e foram elaboradas e aprovadas sob o governo socialista democrático dos trabalhadores<sup>7</sup>. Já as Diretrizes vigentes, do ano de 2019<sup>8</sup>, tiveram boa parte de sua

---

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, também situa, em artigo publicado em 2021, o que ela chama de “retomada do projeto político neoliberal interrompido pela ascensão de governos progressistas” (p.3) no Governo Temer, o que inclui, ainda segundo ela, “a centralidade imposta da BNCC para a formação de professores”. Além disso, ela cita, no mesmo texto, a proposição feita no Governo Temer de uma Política Nacional de Formação de Professores que, segundo a autora, é um anúncio “de intenções políticas que viriam a se materializar no Governo Bolsonaro em 2019 e 2020” (*ib.*, p.21). Ambas as autoras enxergam, portanto, que foi no Governo Temer que ocorreria boa parte da “gestação” daquilo que se materializou na forma da lei no Governo seguinte. Além disso, é possível notar que elas estabelecem uma grande distinção entre o Governo Petista e o Governo Temer, ainda que Michel Temer tenha feito parte do Governo PT desde o primeiro mandato da Presidenta Dilma. As argumentações das referidas Professoras, somadas aos acontecimentos que destacam, parecem não deixar dúvidas de que a BNC-Formação é uma política que toma ares oficiais em dois governos, no Governo Temer e no Governo Bolsonaro.

<sup>4</sup> Os dispositivos legais que fundamentam tais Diretrizes serão mencionados no tópico em que esclareço sobre o material de pesquisa utilizado na elaboração desta dissertação.

<sup>5</sup> Governo do Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB, cujo Presidente da República Federativa do Brasil foi, por dois mandatos consecutivos, de 1º de Janeiro de 1995 a 31 de Dezembro de 2002, Fernando Henrique Cardoso. Durante os seus mandatos, o Ministério da Educação teve como único Ministro, o Economista e Professor Universitário, Paulo Renato Souza. Convém registrar que o breve perfil profissional do ex-ministro informado nesta nota tem relação com atividades exercidas antes da ocupação do referido cargo público.

<sup>6</sup> Idem nota 4.

<sup>7</sup> Governo do Partido dos Trabalhadores – PT, cujos Presidentes da República Federativa do Brasil foram, por dois mandatos consecutivos cada, de 1º de Janeiro de 2003 a 31 de Dezembro de 2010 e de 1º de Janeiro de 2011 a 31 de Agosto de 2016, Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, respectivamente. Durante o mandato do Presidente Luiz Inácio, o Ministério da Educação teve 3 (três) Ministros, o Engenheiro, Professor Universitário e Político, Cristovam Buarque, ocupante do cargo de 01/01/2003 a 27/01/2004; o Bacharel em Direito e Político, Tarso Genro, ocupante do cargo de 27/01/2004 a 29/07/2005; e o também Bacharel em Direito e Professor Universitário, Fernando Haddad, ocupante do cargo de 29/07/2005 até o final do mandato do Presidente Lula. Até 24/01/2012, Fernando Haddad permanece como Ministro da Educação durante o mandato da Presidenta Dilma Rousseff, após assumem os seguintes Ministros: o Economista, Professor Universitário e Político, Aloizio Mercadante, ocupante do cargo de 24/01/2012 a 02/02/2014; o Economista e Professor Universitário, Henrique Paim, ocupante do cargo de 03/02/2014 a 01/01/2015; o Engenheiro e Político, Cid Gomes, ocupante do cargo de 02/01/2015 a 19/03/2015; o Filósofo e Professor Universitário, Renato Janine Ribeiro, ocupante do cargo de 06/04/2015 a 04/10/2015; e novamente Aloizio Mercadante, ocupante do cargo de 05/10/2015 a 11/05/2016, totalizando 5 (cinco) Ministros diferentes e 6 (seis) trocas de mandato. Convém registrar que os breves perfis profissionais dos ex-ministros mencionados nesta nota têm relação com atividades exercidas antes da ocupação do referido cargo público.

Cabe esclarecer que a denominação “socialista democrático” tem por principal referência informações disponíveis no próprio *site* do Partido dos Trabalhadores, onde se lê: “Defensor do **socialismo democrático**, o PT foi fundamental na mobilização social conhecida como Diretas Já, que reivindicou eleições presidenciais diretas no Brasil” (grifos meus; disponível em: <https://pt.org.br/nossa-historia/> Acesso: Maio de 2022). No estatuto do PT também há menção ao socialismo democrático: “O Partido dos Trabalhadores é uma associação voluntária de cidadãos e cidadãs que se propõe a lutar por democracia, pluralidade, solidariedade, transformações políticas, sociais, institucionais, econômicas, jurídicas e culturais, destinadas a eliminar a exploração, a dominação, a opressão, a desigualdade, a injustiça e a miséria, **com o objetivo de construir o socialismo democrático**” (Artigo 1º, grifos meus. Disponível em: <https://pt.org.br/estrutura-partidaria/> Acesso: Maio de 2022).

elaboração realizada sob o governo pós-impeachment<sup>9</sup> e foram concluídas e aprovadas durante o atual governo, de tendência ultra-liberal e conservadora<sup>10</sup>.

Resumindo, em menos de vinte anos, houve a regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996<sup>11</sup> (doravante LDBEN de 1996) por três vezes acerca do mesmo assunto, isto é, acerca das definições curriculares para a formação de professores.

É possível encontrar no texto dos diferentes Pareceres que fundamentam as referidas Diretrizes (doravante DCNs-FP), que essas políticas se fizeram necessárias, em parte, diante das exigências advindas de textos legais que as precederam. Contudo, mesmo que o argumento da legalidade seja considerado premente, creio que ele apenas torna ainda mais revelador que o campo da formação de professores está permeado por intensas disputas.

No decorrer das discussões ensejadas por essa conjuntura de rápida substituição das DCNs-FP, considerei muito instigante que, embora elas tenham sido promulgadas durante governos com orientações políticas que têm sido consideradas antagônicas, há muitas semelhanças entre seus textos em relação ao que tenho chamado de estruturação curricular<sup>12</sup>, especialmente entre a estruturação estabelecida nas DCNs-FP 2002 e a estabelecida nas DCNs-FP 2015. Dessas semelhanças, as que inicialmente mais me intrigaram foram aquelas que buscam promover um distanciamento entre a formação do bacharel e a formação do licenciado, estabelecendo um currículo com mais formação pedagógica, incluindo a de caráter

---

<sup>8</sup> Idem nota 4.

<sup>9</sup> Logo após o afastamento da Presidenta Dilma Rousseff do cargo, em 12/05/2016, devido à abertura de processo de impeachment após decisão do Senado, o Presidente Interino da República, Michel Temer - Partido do Movimento Democrático Brasileiro - PMDB, atual MDB, devido a alteração na legenda partidária -, nomeou como Ministro da Educação, o Administrador de Empresas e Político, José Mendonça Bezerra Filho, que ficou no cargo de 12/05/2016 a 06/04/2018, e o Bacharel em Direito e Secretário de Estado de Educação do Amazonas, Rossieli Soares da Silva, que permaneceu no cargo de 06/04/2018 a 31/12/2018, também nomeado por Michel Temer, este já ocupando o cargo efetivo de Presidente da República, tendo em vista a cassação do mandato da Presidenta Dilma Rousseff em 31/08/2016. Convém registrar que os breves perfis profissionais dos ex-ministros mencionados nesta nota têm relação com atividades exercidas antes da ocupação do referido cargo público.

<sup>10</sup> Governo cujo Presidente da República Federativa do Brasil tem sido, a partir de 1º de Janeiro de 2019, Jair Messias Bolsonaro. Eleito sob a legenda partidária PSL – Partido Social Liberal, o atual Presidente se encontrava desde Novembro de 2019 sem filiação partidária. No entanto, em 30/11/2021, Jair Bolsonaro se filia ao PL – Partido Liberal, tendo em vista a proximidade das eleições para o cargo de Presidente. Até o presente momento, o Ministério da Educação teve quatro Ministros sob o governo de Jair Bolsonaro: o colombiano naturalizado brasileiro, Bacharel em Humanidades, Filósofo e Professor Universitário, Ricardo Vélez Rodrigues, ocupante do cargo de 01/01/2019 a 09/04/2019; o Economista, Abraham Weintraub, ocupante do cargo de 09/04/2019 a 19/06/2020; o Teólogo, Bacharel em Direito e Professor Universitário, Milton Ribeiro, ocupante do cargo de 16/07/2020 até 28/03/2022; e o Engenheiro de Redes de Comunicação de Dados, servidor de carreira da Controladoria-Geral da União e ex-Secretário-Executivo do Ministério da Educação, cargo que ocupou a partir de julho de 2020, Victor Godoy Veiga, ocupante do cargo de Ministro de 18/04/2022 até a atualidade. Convém registrar que os breves perfis profissionais dos ex-ministros mencionados nesta nota têm relação com atividades exercidas antes da ocupação do referido cargo público.

<sup>11</sup> BRASIL, 1996.

<sup>12</sup> No próximo capítulo, esclareço o que estou considerando como estruturação curricular.

prático. Entretanto, diante da promulgação das DCNs-FP 2019, sob várias críticas dos ditos setores progressistas, chamou ainda mais a minha atenção que uma dessas críticas estivesse relacionada ao foco dado, nessas DCNs, ao caráter prático da formação, visto que as outras duas DCNs-FP, as de 2002 e de 2015, apresentam a mesma exigência de carga horária mínima para a formação prática que consta nas DCNs-FP atualmente vigentes. Nas três DCNs-FP, estão estabelecidas 800 horas de formação prática para aqueles que ingressarem em cursos de formação inicial para a docência da Educação Básica; são 500 horas a mais do que a LDBEN de 1996 estabelece como mínimo de prática de ensino em seu artigo 65<sup>13</sup>.

Ao invés de me sentir motivada a buscar entender onde, apesar dessa manutenção do quantitativo da carga horária prática, estava a reivindicada diferença entre as propostas, principalmente entre as das DCNs-FP 2015 e as das demais, senti-me motivada a buscar entender o porquê da semelhança, isto é, passei a me perguntar por qual motivo nas três políticas está estabelecido que é preciso ‘mais prática para melhor formar o professor’. A partir disso, elaborei as seguintes perguntas: por que mais prática para melhor formar o professor? O que significa mais prática para melhor formar o professor? O que motiva tal defesa? Ou ainda, o que sustenta tal defesa?

No entanto a abordagem teórica com a qual me proponho trabalhar nesta dissertação, a denominada Teoria do Discurso, de autoria de Ernesto Laclau<sup>14</sup> e Chantal Mouffe<sup>15</sup>, me fez reelaborar as perguntas acima, considerando que para Laclau, conforme Lopes (2018), “[...] a pergunta sobre os fundamentos e regras que nos levam a decidir [...]” (p.148) é irrelevante, considerando a “[...] precariedade normativa, bem como o caráter contingente de uma decisão [...]” (*ib.*, p.148). Diante disso, diz Lopes (2018) que

as decisões só podem ter a sua veracidade - valor de verdade – sustentada dentro de ordens discursivas contextuais e para os sujeitos constituídos nessas ordens. Não há lugar fora da ordem discursiva a partir do qual se possa justificar uma decisão, uma vez que o próprio enunciado que leva à construção das opções políticas é constituído contingencialmente. (*ib.*, p.148)

<sup>13</sup> Conforme texto da Lei: “Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas” (BRASIL, 1996).

<sup>14</sup> Ernesto Laclau (1935 -2014) - “Argentino, [...] [foi] professor de Teoria Política da Universidade de Essex, Inglaterra. [...] [Foi] um teórico político, normalmente identificado como pós-marxista. [...] No Brasil, sua obra é utilizada por autores de diferentes áreas de pesquisa, como a Ciência Política, a Sociologia e a Educação. [...]” (LOPES e MACEDO, 2011, p.269).

<sup>15</sup> “Cientista política belga, [...] Em seus trabalhos, baseados no desconstrucionismo e na teoria política, discute a ideia de democracia radical. Junto a Ernesto Laclau, fundou um projeto político que passou a ser conhecido como pós-marxismo. É professora [de Teoria Política, conforme informação disponível em <https://www.westminster.ac.uk/about-us/our-people/directory/mouffe-chantal#about>, acesso em julho de 2022 ] na Universidade de Westminster (Reino Unido). [...]” (LOPES e MACEDO, 2011, p.272).

Dessa maneira, as perguntas que passaram a nortear este trabalho, após algumas reelaborações, são as que apresento a seguir:

- Quais demandas/discursos estão articulados, de forma precária e contingente, em torno da demanda por mais prática para melhor formar o professor?
- Como essas demandas/discursos, associados a certas posições de sujeito, se articulam com a discursividade do campo curricular e da formação de professores?
- Quais pontos nodais têm contribuído para sustentar a demanda por mais prática para melhor formar o professor?

Considerando as perguntas acima, resumo, caro leitor, que o objetivo principal deste trabalho foi buscar compreender, a partir de noções concebidas no escopo da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe, como a demanda por mais prática para melhor formar o professor, presumida como circulante nos textos das três últimas DCNs-FP, tem se sustentado nessas políticas que, em princípio, partem de posições de sujeito consideradas bem distintas.

Em relação à construção discursiva desta dissertação, cabe dizer que decidi produzi-la em quatro capítulos: ‘Abordagem teórico-estratégica’; ‘Apresentando as três últimas DCNs-FP sob uma perspectiva discursiva’; ‘As Demandas nas e a partir das DCNs-FP’; e ‘Afinal, o que dizer de mais prática para melhor formar o professor?’.

No capítulo I, discorro sobre a abordagem teórica adotada no presente trabalho, apresentando as principais noções da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe com as quais tentei operar. A intenção de operar com as noções que serão especificadas no referido capítulo foi de construir uma narrativa que me possibilitasse elaborar um entendimento, ainda que precário e contingente, das questões apresentadas acima. Assumi essa decisão, buscando não perder de vista que “os sentidos não estão no texto para serem ‘achados’ pelo uso de uma metodologia precisa ou para serem lidos como transparentes. Todo processo de interpretação é desenvolvido por intermédio da teoria e sua razoabilidade deve ser defendida, argumentada teoricamente” (LOPES, 2018, p.150-151). Também apresento nesse mesmo capítulo as estratégias de pesquisa, estudo e análise que fui desenvolvendo ao longo da produção desta dissertação.

No segundo capítulo, ‘Apresentando as três últimas DCNs-FP sob uma perspectiva discursiva’, busco apresentar as três últimas DCNs-FP levando em consideração alguns discursos e disputas que considero terem impacto na discursividade das mesmas. Inspirada em Laclau e Mouffe (2015), abordo esses discursos - o democrático, o republicano e o da profissionalização -, como imaginários cujos efeitos são deslocados em direção aos discursos das três DCNs-FP. Apresento também os discursos produzidos por uma entidade da sociedade

civil organizada, no caso, a ANFOPE, sobre as referidas Diretrizes, tendo em vista a importância da mesma no campo discursivo da formação de professores e para este trabalho.

Em seguida, ainda no mesmo capítulo, trago um panorama das matrizes curriculares das três DCNs-FP, buscando, desde já, direcionar o foco para a questão da importância conferida à prática para a formação do professor e abordando algumas disputas do/no campo da formação de professores.

No capítulo III, ‘As Demandas nas e a partir das DCNs-FP’, as demandas são os fios condutores, sendo caracterizadas a partir dos textos das três DCNs-FP. As análises das demandas, levando em consideração as disputas pela significação caracterizadas com base nos Documentos Finais ENANFOPE, compõem a maior parte da produção desse capítulo. Tendo em consideração essas análises, proponho algumas outras demandas articuladas em torno das demandas que foram analisadas e também disputas reforçadas e/ou ensejadas pela circulação de tais demandas no campo da discursividade.

No último capítulo, ‘Afinal, o que dizer de mais prática para melhor formar o professor?’, apresento uma argumentação, baseada em Lopes e Macedo (2011) e nas análises realizadas, que reitera o entendimento de que o caráter prático da formação do professor tem estado em ascensão nas políticas curriculares. Apresento alguns discursos/imaginários que se associam à importância da prática para a formação do professor e, em seguida, trago lucubrações adicionais sobre a relação entre as demandas caracterizadas no capítulo anterior e essa relevância do caráter prático. Nesse capítulo final, também explico o entendimento de que tais discursos/imaginários/demandas têm contribuído para conferir à prática o lugar de destaque que tem ocupado nas referidas políticas voltadas para a formação de professores da educação básica em nível superior.

Cabe agora convidá-lo, caro leitor, para acompanhar o desenrolar da presente produção discursiva. A seguir, o capítulo I.

# 1 ABORDAGEM TEÓRICO-ESTRATÉGICA

## 1.1 O pós-estruturalismo

A perspectiva pós-estruturalista é entendida como parte de um movimento conhecido como “virada linguística”.

A virada linguística propiciou o entendimento, no meio acadêmico, de que “[...] o mundo é constituído **na** e **pela** linguagem, [...]” (LOPES e MACEDO, 2011, p.205, grifos meus), e essa ideia foi inicialmente propalada no âmbito de elaborações teóricas que ficaram conhecidas como estruturalistas. Apesar de conferir à linguagem um protagonismo antes dado a outros determinismos, como às forças imanentes ou às transcendentais, Lopes e Macedo (2011) esclarecem que “[...] o estruturalismo advoga a existência de uma estrutura ou sistema ou conjunto de relações que subjaz aos fenômenos” (p.38).

Podemos considerar o pós-estruturalismo como constituído a partir da crítica à centralidade e plenitude das estruturas pensadas pelas teorias consideradas estruturalistas. Não obstante, trata-se de uma perspectiva que partilha com o estruturalismo o pressuposto de que a realidade é constituída na e pela linguagem. No escopo do pós-estruturalismo, conforme dito por Lopes e Macedo (2011),

Não há relações estruturais entre dois significantes [<sup>16</sup>], não há relações diferenciais fixas entre eles e, portanto, não há significados [<sup>17</sup>] a eles associados. Cada significante remete a outro significante, indefinidamente, sendo impossível determinar-lhe um significado; este é sempre adiado. Todo significante é, portanto, flutuante e seu sentido somente pode ser definido dentro de uma formação discursiva histórica e socialmente contingente. (*ib.*, p.40)

Sobre essa ausência de uma fixação original, central, plena e definitiva, cabe trazer Lopes (2018), quando esta diz que

Se tudo é representação, não há origem, conhecimento original, ponto de partida, tampouco há essência, coisa-em si, identidade fixa. Nessa perspectiva, o significado não está no texto, nem nas intenções de quem escreve/fala, ou em algo que possa ser

---

<sup>16</sup> Significante – som ou palavra (com base em LOPES e MACEDO - 2011, p.39).

<sup>17</sup> Significado – se refere ao conceito conferido a um significante (com base em LOPES e MACEDO - 2011, p.39).

denominado realidade. Qualquer significado é contextual, relacional, sempre envolve remeter um significante a outro significante e simultaneamente adiar o que poderia ser considerado um conceito, uma identidade, um sujeito, um objeto, uma finalização do processo de significar. (*ib.*, p.140)

Nas palavras de Daniel de Mendonça (informação verbal)<sup>18</sup>, “o pós-estruturalismo vai ser uma leitura pós-fundacional do estruturalismo” e “para o pós-fundacionalismo, o fundamento existe, mas é sempre contingente”. Ele continua em outro trecho:

Deve-se pensar, do ponto de vista pós-fundacional, que o que está em jogo é o status do fundamento, segundo Oliver Marchart, visto que a ausência ontológica de um fundamento último é a própria condição da existência de fundamentos parciais. Nesse sentido, está no cerne do pós-fundacionalismo a constante interrogação das figuras metafísicas da fundação. (informação verbal)<sup>19</sup>

E ainda sobre o pós-estruturalismo, diz Mendonça (informação verbal)<sup>20</sup>: “enfatizamos assim que quando falamos em pós-estruturalismo temos sempre presente a sua tarefa destruidora, desconstrutiva ou desfundadora”.

Compartilhando do mesmo entendimento de Mendonça, trazido mais acima, Lopes e Macedo (2011), ao se referirem às tradições curriculares, afirmam que “a postura pós-estrutural nos impele a perguntar como esses discursos se impuseram e a vê-los como algo que pode e deve ser desconstruído” (p.41).

Ainda que seja uma tarefa desconstrutiva, é possível ver que há grande interesse nos fundamentos, porque se a ideia é desconstruí-los, mostrando que não existem fundamentos originários, quer sejam imanentes ou transcendententes, há de se partir de algo que é entendido como fundamento para se realizar tal feito. Entendo que cabe, no entanto, a partir da perspectiva pós-estrutural, pensar tais fundamentos, conforme nomeou Mendonça, como fundamentos parciais, que, considerando o que disseram Lopes e Macedo, não estão dados de uma vez por todas e não podem ser explicados fora do espaço e do tempo em que têm sido significados.

### 1.1.2 A Teoria do Discurso

---

<sup>18</sup> Transcrição de trecho de palestra proferida pelo Prof. Dr. Daniel de Mendonça em 22/10/2015, na UFPEL – Universidade Federal de Pelotas. Disponível na Internet em: <https://www.youtube.com/watch?v=LOYkEFel0Po>. Último acesso: 02/09/2021.

<sup>19</sup> Idem nota de rodapé 18.

<sup>20</sup> Idem nota de rodapé 18.

A Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe tem sido o aporte a partir do qual eu escolhi pensar ações que produzem fixações, ainda que parciais e precárias. Tal teoria é entendida como uma produção teórica desenvolvida no âmbito do pós-estruturalismo.

A Teoria do Discurso, segundo Mendonça (informação verbal)<sup>21</sup>, é uma “teoria política do pós-estruturalismo”. Segundo Laclau e Mouffe (2015), “privilegiar o momento político na estruturação da sociedade é um aspecto essencial” da abordagem deles (p.39), tanto que o modo como eles concebem ‘o político’ faz com que esse significante venha a ser concebido no escopo da Teoria do Discurso “não como uma superestrutura, mas como tendo o *status* de uma *ontologia do social*” (*ib.*, p.41, grifos dos autores), ou seja, “uma reflexão do ser enquanto ser” (MENDONÇA, 2014, p.14), nesse caso, do social enquanto ser que tem sido compreendido como ‘ser político’.

Diante disso, aspectos da vida dos seres humanos em coletividade que costumamos distinguir entre econômico, social e político terão a sua possibilidade de expressão associada a processos de significação resultantes de ações políticas ou, em outros termos, da prática política. Não se trata de subsumir tudo à ação política, mas de considerar que é através da ação política que significamos o mundo.

Em um texto produzido especificamente por Mouffe, a autora faz uma distinção entre ‘o político’ e ‘política’ que creio ser importante para entender que, na referida Teoria do Discurso, quando se fala sobre ação política e sobre prática política não se está falando necessariamente de ações e práticas restritas às políticas de governos ou de grupos muito específicos. Sobre a distinção entre ‘o político’ e ‘política’, Mouffe (2001) esclarece que

Por “o político” [the political], refiro-me à dimensão do antagonismo que é inerente a toda a sociedade humana, antagonismo que pode assumir muitas formas diferentes e emergir em relações sociais diversas. “Política” [Politics], por outro lado, refere-se à reunião de práticas, discursos e instituições que buscam estabelecer uma certa ordem e organizar a coexistência humana em condições que são potencialmente conflitantes, porque são afetadas pelas dimensões de “o político”. (*ib.*, p. 417, acréscimos meus)

Essa distinção é especialmente importante para esta dissertação, porque ainda que o meu ponto de partida sejam textos políticos oficiais voltados para o campo curricular, busquei considerá-los como parte de um meio social que é todo ele ‘político’ e, portanto, tais políticas foram consideradas como resultantes da grande arena de disputas que pode ser o social. E

---

<sup>21</sup> Idem nota de rodapé 18.

considerando que me propus a operar com a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe durante a produção deste trabalho, entendo que não poderia ter sido diferente.

A seguir, continuo apresentando a referida Teoria através das noções com as quais mais trabalhei nesta dissertação: Articulação; Discurso; Campo da Discursividade; Espaço Político; Ponto Nodal; e Sobredeterminação.

#### 1.1.2.1 Articulação

De acordo com Laclau e Mouffe (2015), a abordagem proposta por eles “está fundada no privilégio do momento da articulação política” (p.37) e, portanto, a noção de articulação é central para a Teoria do Discurso, pois a prática política é entendida como prática articulatória. Além disso, é a capacidade de articulação que expõe o caráter aberto, ou melhor, não suturado do social, como costumam se referir Laclau e Mouffe (2015).

Os referidos teóricos consideram articulação como “qualquer prática que estabeleça uma relação entre elementos de tal modo que a sua identidade seja modificada como um resultado da prática articulatória” (*ib.*, p.178), e as práticas articulatórias, por sua vez, são entendidas como condições para que haja discurso, conforme esclarece Lopes (2011):

[...], um discurso só se estabelece como totalidade estruturada como decorrência de uma prática articulatória, sendo tal prática estabelecida como uma relação entre elementos cuja identidade é modificada em função dessa articulação empreendida (Howarth et al, 2000). Os elementos de um discurso não são preexistentes, mas são produzidos nas relações de diferença estabelecidas no complexo discursivo. (*ib.*, p.35)

Compreendo que as articulações podem ser pensadas em termos de articulações de sentidos, articulações de posições de sujeito, articulações de demandas e/ou em termos de articulações discursivas, dependendo do que se está propondo focalizar.

#### 1.1.2.2 Discurso

Para Laclau e Mouffe (2015), “todo objeto é constituído como objeto de discurso, uma vez que nenhum objeto é dado fora de condições discursivas de emergência; [...]” (p.180), o que quer dizer que, para os dois teóricos, a realidade é discursivamente constituída. Eles fazem questão de esclarecer melhor esse ponto ao dizerem que:

O fato de que todo objeto é constituído como objeto de discurso não tem nada a ver com a existência de um mundo externo ao pensamento, nem com a oposição realismo/idealismo. [...]. O que se nega não é que tais objetos existam externamente ao pensamento, mas antes a afirmação bastante diferente de que eles próprios possam se constituir como objetos fora de qualquer condição discursiva de emergência. (*ib.*, p.181)

Por conseguinte, os teóricos afirmam “o caráter material de toda estrutura discursiva”, e esclarecem que “defender o oposto é aceitar a dicotomia clássica entre um campo objetivo constituído fora de qualquer intervenção discursiva, e um discurso que consiste na pura expressão do pensamento” (LACLAU e MOUFFE, 2015, p. 181).

Laclau e Mouffe (2015) resumem o que estão chamando de discurso como uma “totalidade estruturada” que resulta da prática articulatória (*ib.*, p.178) e dizem que no discurso “os elementos linguísticos e não-linguísticos não são meramente justapostos, mas constituem um sistema diferencial e estruturado de posições [...]” (p.182). Nas palavras de Lopes (2011):

Para o cientista político argentino [em referência a Laclau], na medida em que o discurso não se reduz à linguagem, ele abarca o conjunto da vida humana social significativa, incluindo a materialidade das instituições, práticas e produções econômicas, políticas e linguísticas. Ainda que possamos falar da existência de objetos extralinguísticos, o que concebemos como realidade depende da significação discursiva desses objetos em dadas ações. (*ib.*, p.35)

No escopo da noção de discurso, creio que cabe trazer a noção de elemento, que chamarei na dissertação de elemento discursivo.

Laclau e Mouffe (2015) estabelecem que, no escopo da teorização que desenvolveram, “elemento” será “[...] toda diferença não discursivamente articulada” (p.178) e “momentos” serão as diferenças “[...] na medida que apareçam articuladas no interior de um discurso” (p.178). Ainda para os teóricos,

Uma vez que toda identidade é relacional – mesmo que o sistema de relações não chegue ao ponto de se fixar como sistema estável de diferenças -, uma vez, ainda, que todo discurso é subvertido por um campo de discursividade que lhe excede, a transição de “elementos” a “momentos” nunca pode ser completa”. O status dos “elementos” é o de significantes flutuantes, impossíveis de ser totalmente

articulados a uma cadeia discursiva. E este caráter flutuante finalmente penetra toda identidade discursiva (isto é, social). (*ib.*, p.188)

Mendonça (2003), ao analisar o que dizem Laclau e Mouffe, em *Hegemonia e Estratégia Socialista* (doravante HSS<sup>22</sup>), sobre “elemento” e “momentos”, concluiu o seguinte:

[...], articulação é uma prática que se estabelece entre **elementos** que, num primeiro momento, não estão articulados entre si. Podemos dizer, portanto, que no momento anterior ao da articulação **os elementos** estão imersos numa lógica complexa, ou seja, estão dispersos, um em relação ao outro, de modo aleatório, no campo da discursividade. A prática articulatória agrega **esses elementos** transformando-os **em momentos**. Portanto, **um elemento**, quando ingressa na articulação e em relação a esta, deixa seu status de elemento e assume a condição de **momento diferencial**. A articulação entre esses **momentos diferenciais** resulta inexoravelmente na modificação de suas identidades, ou melhor, numa alteração semântica de seus conteúdos particulares anteriores ao ingresso na prática articulatória. **O resultado da prática articulatória é o discurso.** (*ib.*, p.141, grifos meus)

Sobre a “lógica complexa” mencionada no trecho acima, o referido autor esclarece:

A lógica complexa é chamada por Laclau e Mouffe de lógica da diferença. Essa lógica é complexa em relação exclusiva ao discurso analisado, uma vez que os **elementos de fora** não estão sendo significados por essa cadeia discursiva. Entretanto, a lógica complexa não quer dizer a existência do “não discursivo”, uma vez que **tais elementos encontram-se dispostos no campo da discursividade.** (*ib.*, p. 141, nota 9, grifos meus)

Ao longo da dissertação, será possível perceber que um significante que uso recorrentemente é ‘ideia’. Não se trata de uma noção da Teoria do Discurso, contudo utilizei o termo quando não houve, da minha parte, a preocupação em fazer referência a uma totalidade estruturada específica, denominando como discurso, sendo suficiente considerar o que está associado ao termo como sentidos que estão dispersos no campo da discursividade. Dessa forma, há uma relação sinonímica entre os termos ‘ideia’ e ‘elemento discursivo’ neste trabalho.

### 1.1.2.3 Campo da Discursividade

<sup>22</sup> Essa sigla tem sido utilizada em vários textos que discutem ou se apropriam da Teoria do Discurso. Trata-se da sigla para *Hegemony and Socialist Strategy*, título original do livro citado.

Considerando “[...] ‘discurso’ como um sistema de entidades diferenciais, isto é, de momentos”, e que “[...] tal sistema só existe como limitação parcial de um ‘excesso de sentido’ que o subverte [...]”, o campo da discursividade é esse “‘excesso’”, “o terreno necessário à constituição de toda prática social” (LACLAU e MOUFFE, 2015, p.186).

Ainda de acordo com Laclau e Mouffe (2015), “este termo indica a forma de sua relação com todo discurso concreto: ele determina simultaneamente o caráter necessariamente discursivo de qualquer objeto, e a impossibilidade de qualquer discurso dado implementar uma sutura final” (p.186).

Diante disso, compreendo que os elementos, que aqui chamo de elementos discursivos, podem ser entendidos como dispersos no campo da discursividade, nesse terreno do excesso de sentidos.

#### 1.1.2.4 Espaço Político

Laclau e Mouffe (2015) propõem “considerar a estruturação de espaços políticos do ponto de vista das lógicas da equivalência e da diferença” (p.207). Ainda de acordo com os teóricos, “a lógica de equivalência é uma lógica da simplificação do espaço político, enquanto a lógica da diferença é uma lógica de sua expansão e complexidade crescente” (*ib.*, p.209).

Tais lógicas foram pensadas por Laclau e Mouffe para explicar como o social se estrutura e se desestrutura e, portanto, estão diretamente relacionadas à ação política. Diante disso, cabe dizer que os espaços políticos não são pensados como constituídos fora do próprio fluxo da ação política.

Os espaços políticos também não coincidem necessariamente com a ideia de sociedade. Dessa forma, ao tomar uma sociedade enquanto referencial empírico, cabe pensar que nela podem coexistir vários espaços políticos. Sobre isso, creio que cabe trazer um exemplo presente em HSS:

O espaço político da luta feminista é constituído no interior do conjunto de práticas e discursos que criam as diferentes formas de subordinação das mulheres; o espaço da luta antirracista, no interior do conjunto sobredeterminado de práticas que constituem a discriminação racial (LACLAU e MOUFFE, 2015, p.211).

Compreendo que o espaço político é, então, na Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe, o próprio espaço da constituição de discursos.

#### 1.1.2.5 Ponto Nodal

Sobre ponto nodal, Laclau e Mouffe (2015) esclarecem que são “pontos discursivos privilegiados” que possibilitam fixações parciais de sentido (p.187), mas que, ainda assim, não garantem literalidade. Para Daniel de Mendonça (informação verbal)<sup>23</sup> “ponto nodal, discurso hegemônico, significante vazio são sinônimos dentro da perspectiva laclauiana”.

De acordo com Laclau e Mouffe (2015),

[...] a categoria point de capiton (ponto nodal, em nossa terminologia) ou significante-mestre, implica a noção de um elemento particular assumindo uma função estruturadora ‘universal’ dentro de um certo campo discursivo – na verdade, qualquer organização que este campo venha a ter é apenas o resultado daquela função -, sem que a particularidade do elemento per se determine tal função. (*ib.*, p.38)

Ou seja, compreendo que a relevância de um ponto nodal precisa ser considerada dentro de determinado campo discursivo ou espaço político.

Ainda de acordo com os referidos teóricos da Teoria do Discurso, a prática da articulação, mencionada anteriormente, “[...] consiste na construção de pontos nodais que fixam sentido parcialmente; e o caráter parcial desta fixação advém da abertura do social, resultante, por sua vez, do constante transbordamento de todo discurso pela infinitude do campo da discursividade”. (LACLAU e MOUFFE, 2015, p.188)

#### 1.1.2.6 Sobredeterminação

---

<sup>23</sup> Idem nota de rodapé 18.

A noção de sobre-determinação, no escopo da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe, é pensada a partir de Althusser<sup>24</sup>, e este, por sua parte, diz ter tomado esse termo de empréstimo “da linguística e da psicanálise” (LACLAU e MOUFFE, 2015, p.168).

Diante disso, os teóricos trazem, em linhas gerais, a concepção freudiana a respeito da sobre-determinação relacionando-a com a noção em Althusser:

Para Freud, sobre-determinação não é um processo ordinário de “fusão” ou “junção” – [...]; ao contrário, é um tipo bastante preciso de fusão que envolve uma dimensão simbólica e uma pluralidade de significados. O conceito de sobre-determinação é constituído no campo do simbólico, e não tem qualquer sentido fora dele. Consequentemente, o sentido potencial mais profundo do enunciado de Althusser de que tudo que existe no social é sobre-determinado, é a asserção de que o social constitui-se como ordem simbólica. O caráter simbólico – isto é, sobre-determinado – das relações sociais implica, portanto, que lhes falta uma literalidade última que as reduziria a momentos necessários de uma lei imanente. Não há dois planos, um das essências e o outro das aparências, uma vez que não há possibilidade de se fixar um sentido literal último em relação ao qual o simbólico seria um plano segundo e derivado de significação. (LACLAU e MOUFFE, 2015, p.169)

Laclau e Mouffe (2015) dizem, no entanto, que Althusser acaba não aproveitando todo o potencial do “conceito de sobre-determinação” (p.169), pois tentou associá-lo a “outro momento central” (p.169) do seu discurso que, segundo os teóricos da Teoria do Discurso, é “a determinação em última instância pelo econômico” (p.169).

Para Laclau e Mouffe (2015), “a lógica da sobre-determinação” afirma o “caráter incompleto, aberto e politicamente negociável de toda identidade” (p.177). Eles continuam dizendo que

Para ela [a lógica da sobre-determinação], o sentido de toda identidade é sobre-determinado, na medida em que toda literalidade aparece como constitutivamente subvertida e excedida; longe de ser uma totalização essencialista, ou uma separação não menos essencialista entre objetos, a presença de alguns objetos nos outros impedem que quaisquer de suas identidades sejam fixadas. Os objetos aparecem articulados não como peças de uma engrenagem, pois a presença de uns nos outros impede a sutura da identidade de qualquer um deles. (*ib.*, p. 177)

Tenho considerado que a noção de sobre-determinação é de difícil compreensão. No entanto, no decorrer da produção da dissertação, arrisquei utilizá-la, pois houve momentos em que as percepções que eu tinha durante as análises me remetiam a ela. O uso que Laclau e Mouffe fazem dessa noção em HSS ajuda, creio, a perceber como os autores se apropriaram

---

<sup>24</sup> Louis Althusser (1918-1990) – “Reconhecido estudioso do marxismo, [...]. Foi professor da École Normale Supérieure. [...]” (LOPES e MACEDO, 2011, p.255).

da mesma. Por essa razão, embora sejam um tanto extensos, trarei dois exemplos de como os referidos teóricos operaram com a referida noção.

Pensando sobre uma crítica feita ao “essencialismo feminista” (LACLAU e MOUFFE, 2015, p.192) por um jornal inglês, Laclau e Mouffe (2015) dizem:

Ora, embora seja absolutamente correto questionar a ideia de uma divisão sexual original representada *a posteriori* em práticas sociais, também é necessário reconhecer que a sobredeterminação entre as diversas diferenças sexuais produz um efeito sistemático de divisão sexual. **Toda construção de diferença invariavelmente constrói o feminino como um polo subordinado ao masculino.** É por esta razão que é possível falar de um sistema sexo/gênero. **Os conjuntos de práticas sociais, de instituições e de discursos que produzem a mulher como uma categoria não são completamente isolados, mas reforçam-se mutuamente e agem uns sobre os outros.** Isso não significa que haja uma causa única da subordinação feminina. Nossa visão é que, uma vez que o sexo feminino veio a conotar um gênero feminino com características específicas, **essa “significação imaginária”** produz efeitos concretos nas diversas práticas sociais. Portanto, há uma correlação íntima entre “subordinação”, como uma categoria geral que informa o conjunto de significações constitutivo da “feminilidade”, e a autonomia e desenvolvimento desigual das diversas práticas que constroem as formas concretas de subordinação. Estas últimas não são a expressão de uma essência feminina imutável; em sua construção, porém, **o simbolismo** que é relacionado à condição feminina numa dada sociedade exerce um papel primordial. As diversas formas de subordinação concreta reagem, por seu turno, contribuindo para a manutenção e reprodução deste simbolismo. Portanto, é possível criticar a ideia de um antagonismo original entre homens e mulheres, constitutivo da divisão sexual, sem desconsiderar que nas várias formas de construção da “feminilidade” **há um elemento comum que tem fortes efeitos de sobredeterminação** em termos da divisão sexual (*ib.*, p.193-194, grifos meus, exceto em itálico)

Destaco que, no trecho acima, a ideia de sobredeterminação foi trazida acompanhada da ideia de produção de efeitos por um imaginário que parece penetrar os discursos e os sujeitos que os produzem de modo a não impossibilitar que haja produção de diferenças, mas permitindo a percepção de que há o compartilhamento de algo comum.

O segundo exemplo que trago está relacionado ao que Laclau e Mouffe (2015) chamam de categoria “Homem” (*ib.*, p.191). De acordo com os teóricos,

‘Homem’ é um ponto nodal fundamental a partir do qual foi possível proceder, desde o século XVIII, à ‘humanização’ de muitas práticas sociais. Insistir na dispersão das posições a partir das quais o ‘Homem’ foi produzido constitui apenas um primeiro momento; num segundo estágio, é necessário mostrar as **relações de sobredeterminação e totalização** estabelecidas entre aquelas posições. A não-fixação ou abertura do sistema de diferenças discursivas é o que torna possível esses **efeitos de analogia e interpenetração.** (*ib.*, p.191-192, grifos meus)

Considerando tudo o que foi dito, compreendo, então, que sobredeterminação, é uma noção associada à ideia de simbólico, como única instância em que se dá a constituição do

social, e à ideia de produção de efeitos de interpenetração. Além disso, compreendo que apesar de ser incompatível, como afirmam Laclau e Mouffe (2015, p.169), com a ideia de “determinação em última instância”, são os efeitos de interpenetração que possibilitam a percepção de que há algo comum sendo partilhado.

## 1.2 Estratégias de pesquisa, investigação e análise do material selecionado

### 1.2.1 Material de pesquisa

Os Pareceres e Resoluções referentes às três últimas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação, em nível superior, de Professores da Educação Básica são, ao mesmo tempo, objetos e materiais de pesquisa desta dissertação.

Os Pareceres e Resoluções investigados e analisados foram:

- Parecer CNE/CP 009/2001 (BRASIL, 2001a) - analisa a proposta de “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”, enviada ao CNE por um grupo de trabalho composto por representantes de secretarias relativas às diferentes etapas da educação básica, incluindo representantes da Secretaria de Educação Superior;

- Resolução CNE/CP N° 001, de 18 de Fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002a) - “Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”;

- Resolução CNE/CP N° 002, de 19 de Fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002b) - “Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior”;

- Parecer CNE/CP 002/2015, aprovado em 09 de Junho de 2015 (BRASIL, 2015a), apresentado como resultante de estudos relacionados à temática de formação de professores e discussões com interessados na proposta do que viriam a ser as DCNs-FP 2015;

- Resolução CNE/CP N° 002, de 1° de Julho de 2015 (BRASIL, 2015b) - “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada”;

- Parecer CNE/CP 022/2019, aprovado em 07 de Novembro de 2019 (BRASIL, 2019a) - apresentado sucintamente como fruto do trabalho de Comissão Bicameral do Conselho Nacional de Educação, seguindo o protocolo de reuniões com “diferentes setores da Educação brasileira, tendo como ápice desse processo a Audiência Pública” (BRASIL, 2019a, p. 2-3) para discutir a proposta do que viriam a ser as DCNs-FP 2019;

- Resolução CNE/CP N° 002, de 20 de Dezembro de 2019 (BRASIL, 2019b) - “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)”.

Além desses textos, os vinte Documentos dos Encontros Finais da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores - CONARCFE, posteriormente instituída como Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE<sup>25</sup>, compuseram o material de pesquisa. Os anos dos documentos são: 1983, 1986, 1988, 1989, 1990, 1992, 1994, 1996, 1998, 2000, 2002, 2004, 2006, 2008, 2010, 2012, 2014, 2016, 2018 e 2021.

Todos os documentos relacionados acima serão nomeados nesta dissertação como Documentos Finais ENANFOPE<sup>26</sup>, acrescidos do ano de referência, sem distinção para o período CONARCFE.

### 1.2.2 As pesquisas, as investigações e as análises: um exercício de construção discursiva desta dissertação

O processo de investigação para a elaboração desta dissertação foi iniciado com um estudo dos Pareceres que fundamentam as DCNs-FP 2002, 2015 e 2019. Paralelamente, busquei estudar e construir uma estratégia teórico-discursiva para tentar dar respostas às questões focais deste trabalho.

Do estudo dos Pareceres, resultaram seis textos, três em que eu destaquei o que chamei de pontos-chave de cada uma das DCNs-FP e outros três em que, a partir dos primeiros, destaquei os pontos-chave relacionados a três temas: prática, profissionalização e base

---

<sup>25</sup> A decisão de transformar a CONARCFE em ANFOPE foi tomada no V Encontro Nacional CONARCFE, em Julho de 1990. No Encontro Nacional seguinte, ocorrido em Julho de 1992, a ANFOPE já figura como a entidade responsável pelo evento.

<sup>26</sup> ENANFOPE é a sigla para Encontro Nacional da ANFOPE.

comum. O último tema foi abandonado, considerando principalmente a extensão da pesquisa; o primeiro ganhou ainda mais importância; e o segundo passou a receber mais atenção com o desenrolar das pesquisas. A análise desses textos possibilitou especialmente a escrita do capítulo II, mas também foi útil em outros momentos.

Conforme a leitura dos textos teóricos foi avançando, decidi analisar discursivamente as DCNs-FP a partir do que eu pudesse caracterizar, com base nos seus Pareceres, como demandas. Busco justificar com mais detalhes o porquê de partir das demandas, no início do capítulo III, contudo cabe dizer que fui decidindo focalizá-las na medida em que fui percebendo a importância das mesmas para a Teoria do Discurso. Haja vista, como já foi dito, que essa é uma teoria da ação política, desenvolver este trabalho a partir das demandas é uma proposta consistente com essa abordagem teórica. A demanda, como argumento no capítulo III, diz respeito à unidade mínima de análise no escopo da referida teoria.

Volto, então, aos estudos dos Pareceres e busco caracterizar as demandas, a princípio um pouco preocupada em estar fazendo isso a partir de textos políticos e não propriamente de entes da sociedade civil organizada e/ou instituída. No entanto, considerando que os textos políticos são discursos constituídos por outros discursos e que o social é sobredeterminado, convenci-me de que os problemas e/ou desafios apontados para a formação de professores nesses textos representam, reitero, de maneira sobredeterminada, reivindicações advindas de diferentes espaços políticos e isso implica, inclusive, que não cabe considerá-las como restritas aos interesses daqueles sujeitos que produziram tais textos. As demandas constituem-se, então, de modo difuso, em espaços discursivos intervalares até que se assentam provisoriamente.

Tendo em consideração também que a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe privilegia o momento da articulação política, outra preocupação sempre presente era de buscar fontes textuais que pudessem me apresentar um panorama das disputas que estavam sendo travadas em torno das três DCNs-FP. Inicialmente, a tática que me ocorreu foi de pesquisar textos que fizessem menção às DCNs-FP e que expressassem posicionamentos contrários, favoráveis e outros menos óbvios que se apresentassem de modo ambivalente às mesmas. As pesquisas foram realizadas na plataforma Scielo Brasil, buscando textos com base nos seguintes significantes: Diretrizes e Profissionalização Docente; Diretrizes e Formação Docente; Diretrizes e Prática; Diretrizes, formação docente e prática; Diretrizes e Profissão Docente; Diretrizes e Formação de Professores; Profissionalização Docente; Profissão Docente e Formação Docente; Profissional do Magistério e Formação de Professores;

Profissional do Magistério; Profissionais do Magistério; Diretrizes; Parecer CNE; Parecer; Resolução CNE; Resolução.

Dos textos que apareceram, cheguei a selecionar vinte e dois textos<sup>27</sup>, no entanto desisti de prosseguir com eles, pois ou eles se referiam a temas muito específicos como, por exemplo, certificação docente, LDB e formação de professores, formação por competências, DCNs-FP 2015, ou se referiam a períodos específicos que não abrangiam a janela de tempo das três DCNs-FP. Pensei em realizar buscas em outras plataformas, mas considerei que também não seriam muito frutíferas, tendo em vista o meu propósito.

Considerando que durante o estudo das DCNs-FP o tema da profissionalização docente foi adquirindo cada vez mais relevância, resolvi buscar textos na página da ANFOPE, visto que se trata de uma entidade que se ocupa justamente de questões relacionadas à profissionalização docente. Esse, no entanto, não foi o único motivo que me levou à ANFOPE.

A entidade já havia despertado a minha curiosidade por estar se manifestando enfaticamente favorável às DCNs-FP 2015, realizando, inclusive, um movimento pela conclusão das reformas curriculares nas instituições formadoras de professores tendo por base as determinações dessas DCNs-FP. Por esse motivo, eu já havia tido contato com alguns boletins da Associação, contudo não para fins de pesquisa.

Retomei a leitura dos boletins, após não ter ficado satisfeita com as pesquisas realizadas, e um dos boletins fazia referência a um documento que chamaram de Documento de Belo Horizonte, que datava de 1983. Ao buscar esse texto, encontrei que o mesmo se trata do documento do primeiro encontro nacional CONARCFE. Além deste, vi que se encontravam disponíveis na página da ANFOPE todos os documentos dos encontros nacionais CONARCFE/ENANFOPE. Fiquei bastante entusiasmada ao começar a lê-los, pois os considerei relatos históricos que se concentram na questão da formação e da profissionalização do professor.

Preciso reconhecer que os documentos não atenderam a todos os critérios que eu havia definido para a escolha das fontes de investigação, quais sejam: fazer referência às DCNs-FP, à questão da profissionalização do professor, à formação prática do professor, e às licenciaturas de um modo geral; incluir críticas favoráveis e desfavoráveis a todas as DCNs-FP; e abranger a janela de tempo das três DCNs-FP. Entretanto cabe dizer que quase todos os critérios foram atendidos, exceto o relativo às críticas. Nos Documentos Finais ENANFOPE,

---

<sup>27</sup> Caso o leitor tenha interesse em saber quais foram os textos selecionados, as referências dos mesmos se encontram no ANEXO único desta dissertação.

a crítica é muito desfavorável às DCNs-FP 2002 e 2019 e crescentemente favorável às DCNs-FP 2015.

Não obstante, considero que esses documentos foram o melhor achado que eu pude fazer, considerando o tempo que eu ainda dispunha para realizar a pesquisa, investigar os materiais, analisá-los e produzir a dissertação. A partir das pesquisas preliminares avaliei que tais documentos têm força no campo de formação de professores e que isso já os credenciava como um material a ser considerado. Embora extensos, li cada documento com muita satisfação e, em alguns momentos, fui reconhecendo<sup>28</sup> algumas disputas.

Assim como fiz com os Pareceres, elaborei um estudo desse material que resultou em muitas páginas, mas sem o qual teria sido muito difícil realizar o presente trabalho da maneira que fiz. Nesse estudo, e também no estudo dos Pareceres, fui registrando, junto de cada trecho e termo destacados, qualquer ideia que os mesmos me suscitassem. Preocupei-me também em sempre registrar a referência ao documento de origem, considerando que eram muitos e com muitas páginas.

No estudo dos Pareceres, cheguei a fazer vários destaques nos trechos destacados, ressaltando com cores distintas orações completas ou termos que chamavam a minha atenção. Usei três cores: uma indicando orações ou termos que me causavam algum tipo de estranhamento, por achá-los incoerentes no escopo da discursividade do texto – é curioso que fiz poucas marcações desse tipo; utilizei outra cor para destacar orações ou termos que considerei potencialmente relevantes para a pesquisa; e uma terceira coloração foi utilizada para destacar o que realmente considerei relevante e com associação direta ao foco do trabalho. Essa não foi uma tática bem sucedida, porque, ao retomar esses estudos, concentrei a busca em significantes-chave, ignorando quase que por completo as marcações feitas.

Após a conclusão do estudo dos Documentos Finais ENANFOPE, retomei o foco nas demandas e selecionei aquelas que consegui reconhecer em todas as três DCNs-FP. Depois, levando em consideração as discussões que pude acessar pelos Documentos Finais ENANFOPE, fiz uma nova seleção das demandas, conforme explico no tópico ‘Analisando discursivamente as demandas’ do capítulo III.

Com as demandas selecionadas, elaborei oito novos documentos a partir do estudo dos Documentos Finais ENANFOPE. Cada um desses documentos correspondia a uma das demandas selecionadas e era composto por trechos e comentários também correspondentes. Os trechos dos Documentos Finais ENANFOPE foram escolhidos primeiramente com base

---

<sup>28</sup> Considerando a minha formação em Pedagogia e que atuo profissionalmente como Técnica Universitária, perfil Pedagoga, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

nos significantes que considerei relevantes a partir da maneira como enunciei as demandas. Porém os significantes não ficaram restritos a esses, pois, durante as buscas, a releitura de alguns textos me remetia a outros significantes. Por exemplo, em relação à primeira demanda os significantes pesquisados foram: identidade própria; terminalidade própria; curso próprio; bacharelado; bacharel; licenciatura.

Depois dos documentos prontos, notei que as discussões de algumas demandas podiam ser incluídas na análise de outras e, dessa forma, decidi pelas análises de quatro demandas de um total de oito. As análises foram feitas com foco nas disputas que puderam ser caracterizadas a partir dos Documentos Finais ENANFOPE e foco nos sentidos que estavam sendo engendrados na ação política, principalmente aqueles que pude relacionar ao significante 'prática'.

## **2 APRESENTANDO AS TRÊS ÚLTIMAS DCNS-FP SOB UMA PERSPECTIVA DISCURSIVA**

O terreno de produção das três DCNs-FP brasileiras das duas primeiras décadas do século XXI é movediço e permeado por disputas; esse terreno é aqui nesta dissertação o próprio campo da discursividade. A sua instabilidade resulta da própria constituição e dissolução de espaços políticos. Esses são erigidos, por vezes se instituem, e desvanecem incessantemente, ainda que, considerando o curto tempo de nossas próprias existências humanas, em comparação com o tempo do que chamamos de História da Humanidade, tenhamos a sensação de que algumas instituições – em termos de todo tipo de coisa que possa se considerar instituída – são perenes.

Diante disso, a proposta do presente capítulo e daqui por diante neste trabalho é pensar, com base na Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe, nos discursos e, portanto, nas articulações que proporcionam as condições, embora não necessariamente, para se erigir espaços políticos, esses sempre precários, que vão engendrando significações e possibilitando produções textuais, como as DCNs-FP, cujos alguns sentidos serão entendidos nesta dissertação como passíveis de serem reativados apenas ao se considerar a disputa pela significação.

### **2.1 Imaginários, discursos, espaços políticos e as DCNs-FP**

#### **2.1.1 A importância dos imaginários democrático e republicano**

Laclau e Mouffe, em HSS, trazem uma interessante ideia que entendo ser apropriada para essa investigação, a que diz respeito à instituição de imaginários (2015, p.235) que têm possibilitado a constituição de espaços políticos os mais diversificados. Ainda que os autores não desenvolvam propriamente nesse livro a noção de imaginário, creio que a maneira como eles abordam a ideia faz com que percebamos que os espaços políticos precisam de certas “condições discursivas de emergência” (2015, p.236) para se erigirem.

De acordo com Laclau e Mouffe, “nossa tese é que foi somente a partir do momento em que o discurso democrático [também chamado por eles de “imaginário democrático” ou “lógica da democracia”<sup>29</sup>] se dispôs a articular as diferentes formas de resistência à subordinação que surgiram as condições que permitiram a luta contra diferentes tipos de desigualdade” (2015, p. 237).

É importante notar que não se trata de dizer que o discurso democrático se tornou a origem da constituição de diversos espaços políticos, mas de considerar que o imaginário ou discurso democrático faz parte das condições que os tornaram possíveis, ainda que sem quaisquer garantias. Nesse sentido, Laclau e Mouffe falam em deslocamento<sup>30</sup> de efeitos “de alguns discursos em direção em direção a outros” (2015, p.237) e relacionam a constituição de um imaginário social/político à noção de “ponto nodal fundamental”: “[...], o princípio democrático da liberdade e da igualdade teve primeiro que se impor como nova matriz do imaginário social; ou, em nossa terminologia, constituir um ponto nodal fundamental na construção do político” (*ib.*, p.238).

Esse entendimento é particularmente interessante para esta dissertação, porque a leitura de todo o corpus empírico deste trabalho levou-me a pensar de que maneira a abertura democrática ocorrida a partir da década de 80 do século XX no Brasil se relaciona discursivamente com toda a efervescência na área educacional desde esse período, incluindo, claro, o campo da formação de professores.

Baseada, então, em Laclau e Mouffe (2015), creio que cabe dizer que toda essa efervescência está relacionada à proliferação de uma pluralidade de espaços políticos, possibilitados, em parte, pelo deslocamento de efeitos do imaginário democrático. Conseqüentemente, da proliferação dos espaços políticos decorre a proliferação de demandas dirigidas à educação, em especial, à educação pública, considerando, para fins dessa especificidade, também o deslocamento de efeitos do imaginário republicano.

<sup>29</sup> Sobre as menções a imaginário democrático /lógica democrática em HSS (2015), ver p. 235- 284.

<sup>30</sup> Na segunda edição do livro original, em língua inglesa, *Hegemony and Socialist Strategy*, ano de 2001, a palavra mencionada por Laclau e Mouffe é “displacement”, portanto creio que não se trata, nesse caso, de “dislocation”, em referência ao deslocamento laciano, incorporado mais tarde na teoria laclauiana, mas do deslocamento com referência em Freud. Daniel de Mendonça (2014), ao trazer uma nota de rodapé para esclarecer sobre a noção de ‘sobredeterminação’ no âmbito da Teoria do Discurso, fala do deslocamento como uma noção com referência na discursividade freudiana, citando Zimerman: “A sobredeterminação é um termo oriundo da psicanálise, principalmente freudiana, que designa ‘a pluralidade de determinados fatores que geram um dado efeito final’ (Zimerman, 2001, p. 392). Este autor afirma ainda que ‘a sobredeterminação é o efeito do trabalho de dois mecanismos: o da condensação (que agrupa os diversos fatores como se fossem um só) e o do deslocamento (que pode dar um aparente relevo maior a um fator insignificante, devido a que o fator mais relevante ficou deslocado naquele)’ (*ib.*, p. 392)” (p.149, grifos meus).

O imaginário republicano, na ideia de *res publica*, de coisa do povo, de coisa pública, de um espaço que deve pertencer a todos, sendo considerado que esse ‘todos’ precisa saber como se apropriar desse espaço, também se constitui, ainda antes do imaginário democrático, como importante condição discursiva que atravessa os embates em torno da produção de políticas na área educacional no Brasil.

A disputa desse espaço público é intensa e isso não é de hoje. A própria disseminação da escola pública sob controle do Estado, importantíssima para se pensar a formação de professores como a reconhecemos hoje, tem sua história marcada por uma disputa que é empiricamente situada, em referenciais sobre a História da Educação, a partir de duas grandes cadeias equivalenciais<sup>31</sup>: uma formada em torno da defesa da Educação que deve ser realizada no âmbito público e pensada em bases estabelecidas para todos da mesma maneira e outra formada em torno da defesa da Educação realizada no âmbito privado e pensada de acordo com os interesses da família.

As ideias de sistema homogêneo, regulado e controlado, de secularização do ensino e de sistema estatal de instrução, embora tenham força suficiente para que possamos dizer que se constituem como pontos nodais de muitas cadeias discursivas, não são ideias unânimes e nem mesmo, quando evocadas, estão sempre articuladas com as mesmas demandas. Contudo é em torno da constituição dessa ideia de espaço público e democrático que tem se desenrolado boa parte da História da formação de professores profissionais no nosso país, com evidentes impactos nos discursos das três últimas DCNs-FP brasileiras.

### 2.1.2 A LDBEN de 1996 e as DCNs-FP

A própria História da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vigente, LDBEN nº 9.394 de 1996, contada por Saviani (2016), traz como panorama uma disputa que, em muitos momentos, articulava, de um lado, ideias sobre um sistema nacional de ensino à

---

<sup>31</sup> Na Teoria do Discurso, cadeias equivalenciais são “cadeias de significação” (baseada em LOPES 2011, 2019) ou “cadeias discursivas” (baseada em LOPES 2019) que operam pela lógica da equivalência. Em HSS, Laclau e Mouffe apresentam o seguinte exemplo: “Num país colonizado, a presença do poder dominante é evidenciada diariamente através de uma variedade de conteúdos: diferenças de vestimenta, de linguagem, de cor da pele, de costumes. Uma vez que cada um desses conteúdos é equivalente aos outros em termos de sua comum diferenciação do povo colonizado, eles perdem sua condição de *momento* diferencial, e adquirem o caráter flutuante de um *elemento*. Assim, a equivalência cria um segundo sentido que, embora parasitário do primeiro, subverte-o: as diferenças cancelam-se mutuamente na medida em que são usadas para expressar algo idêntico subjacente a todas elas” (2015, p.205, grifos dos autores).

ideia de defesa da escola pública e de educação como direito público, e, do outro lado, juntavam-se ideias sobre descentralização, liberdade de ensino e educação como direito da família.

Como resultado, o que se teve foi uma LDBEN híbrida que não é reconhecida como totalmente fechada com os interesses dos setores ditos progressistas e nem sequer com os interesses dos setores ditos conservadores e/ou privatistas. Para Saviani (2016), todavia, a LDBEN aprovada, ao esvaziar o projeto de LDBEN que estava sendo discutido desde a Câmara de Deputados<sup>32</sup>, optou “por um texto inócuo e genérico, uma ‘LDB minimalista’ na expressão de Luiz Antonio Cunha (...)” (p. 220), “(...) compatível com o ‘Estado mínimo’, ideia reconhecidamente central na orientação política então dominante” (p.221). Ou seja, trata-se de um texto que, no entendimento do autor, apesar de abarcar algumas demandas dos setores ditos progressistas, é de orientação neoliberal<sup>33</sup>.

Considerando que a LDBEN é muito citada nas DCNs-FP, visto que, por força legal, é um texto que precisa ser observado ao se pensar formação de professores, faz-se relevante recuperar fragmentos/reverberações desse cenário de produção da referida lei, principalmente

---

<sup>32</sup> A história da aprovação da LDBEN narrada sob o ponto de vista de Dermeval Saviani é muito interessante, pois, no meu entendimento, a protagonista de toda a narrativa é a disputa política. O projeto de LDBEN mencionado foi apresentado ao Congresso Nacional, mais especificamente à Câmara dos Deputados, pela primeira vez, em 1988. Somente em 1993, após muitas emendas e modificações, o projeto de LDBEN, que, na sua fase final, ficou conhecido como Substitutivo Jorge Hage, foi aprovado na Câmara. Porém, nesse ínterim, outro texto passou a tramitar no Senado. Em 1992, “um projeto de autoria do senador Darcy Ribeiro (PDT-RJ) e assinado também pelos senadores Marco Maciel (PFL-PE) e Maurício Correa (PDT-DF)” (SAVIANI, 2016, p.146) deu entrada na Comissão de Educação do Senado. Foi essa proposta, após modificações, que veio a se tornar a LDBEN em vigor, após o que, segundo Saviani (2016), ficou conhecido como “manobra regimental” (p.180). Para o autor, a sanção do texto sem vetos “é explicável uma vez que o MEC [da época do Governo de Fernando Henrique Cardoso] foi, por assim dizer, coautor do texto de Darcy Ribeiro e se empenhou diretamente na sua aprovação” (*ib.*, p.182).

<sup>33</sup> Apesar de concluir que a orientação da LDBEN em vigor é neoliberal, Saviani (2016) reconhece que o projeto de LDBEN de Darcy Ribeiro, em razão de pressões sofridas, teve diferentes versões, “incorporando emendas que atenuassem de algum modo as resistências e o mal-estar provocados pela estratégia acionada que ficou conhecida como ‘manobra regimental’” (*ib.*, p.180). É interessante que ao falar das contradições presentes na LDBEN, Saviani (2016) traz duas noções que ele apresenta como uma dicotomia. O autor fala em objetivos proclamados e objetivos reais, esclarecendo que “os objetivos proclamados indicam as finalidades gerais, as intenções últimas, ao passo que os objetivos reais indicam os alvos concretos da ação” (*ib.*, p. 208). Essa distinção é bastante curiosa, pois ela é utilizada por Saviani (2016) para, apesar das contradições, poder chegar a uma conclusão sobre a concepção norteadora de uma proposta, nesse caso específico, de um texto legal. Sobre isso, ele ainda diz: “a função de mascarar os objetivos reais através dos objetivos proclamados é exatamente a marca distintiva da ideologia liberal, [...]” (*ib.*, p.209). Nesse sentido, os objetivos proclamados são entendidos não necessariamente como expressão dos objetivos reais, podendo, até mesmo, serem vistos como um recurso utilizado para ocultar intenções, contornando assim os conflitos. Refletindo sobre essa instigante distinção, entendo que, para a Teoria do Discurso, o que reconhecemos como contradições fazem parte do jogo da linguagem e, conseqüentemente, do jogo político. Compreendo que, na Teoria do Discurso, a linguagem é produtora da realidade e a sua literalidade é uma ficção, visto que é fruto de acordos precariamente estabelecidos na arena do político. Sendo assim, vejo que, partindo dessa abordagem teórica, não caberia falar em objetivos que dizem o que não intencionam dizer, mas falar em enunciações que dizem o que é possível dizer em determinada arena de disputas.

porque essa tensão entre espaço público e privado também, no meu entendimento, ajuda a pensar sobre as disputas em torno das Diretrizes em análise.

Ainda que as disputas em torno das três últimas DCNs-FP não se resumam de jeito algum à polarização expressa acima, progressistas x neoliberais, ela possui uma força que não pode ser desconsiderada quando queremos pensar nas articulações de sentidos, de discursos e de posições de sujeito que podem estar presentes nas políticas educacionais dos últimos anos no Brasil.

### 2.1.3 O discurso da profissionalização<sup>34</sup> docente e as DCNs-FP

Figura no campo discursivo da área educacional o entendimento bastante difundido de que o processo de profissionalização docente está associado com o processo de formação dos Estados Modernos e, em especial, com o processo de emergência dos sistemas de ensino sob o controle do Estado<sup>35</sup>. Antônio Nóvoa, segundo Catani (2020, p.585-586), é um dos autores que partem desse entendimento.

Ainda de acordo com a autora, Nóvoa constrói um modelo de interpretação

---

<sup>34</sup> A profissionalização é trazida aqui como um discurso, tomando-a mais como “condição discursiva de emergência”, a exemplo do imaginário democrático. Creio que há quem possa considerar que fosse mais apropriado falar em discursos sobre a profissionalização docente, considerando as muitas disputas em torno do signifiante profissionalização. No entanto considerarei que a ideia de profissionalização tem apresentado uma grande capacidade de irradiação de efeitos que permite pensá-la como um discurso hegemônico, ponto nodal ou imaginário que enseja outras significações, articulações, antagonismos e discursos. Evangelista e Shiroma, estudiosas que problematizam a profissionalização como política de Estado, mencionam no texto denominado “Profissionalização: da palavra à política”, o alcance dessa ideia: “o slogan ‘profissionalizar o professor’, nos anos de 1990, tornou-se voz corrente na área educacional aparecendo atrelado a desenvolvimento profissional, valorização do magistério, profissionalidade, formação pré-profissional, construção da identidade profissional, desprofissionalização, interprofissionalização, semi-profissionalização e, mesmo, proletarização docente. À primeira vista, o campo no qual slogan encontra sentido é o da formação docente conquanto seus aportes explicativos sejam diferenciados e nem sempre fiquem explícitos” (EVANGELISTA e SHIROMA, 2004, p.27). Em outro trecho, as autoras dizem: “afirmações dessa natureza [de que “a educação é uma atividade na qual a profissionalização integral não seria possível nem conveniente”, feita por João Carlos Tedesco, 1998], difundidas por autores influentes na região, incitam a problematização da popularidade da ‘profissionalização’, tornada eixo de políticas governamentais e orquestradora de interesses aparentemente comuns entre sindicatos, especialistas, professores e Estado. A apreensão desse fenômeno levou-nos a inquirir os objetivos não explícitos nessa política de profissionalização, dada como consensual, constituída como espaço de confluência, mas que, de fato, configura-se como terreno de litígios” (*ib.*, p.36). Não sei se as autoras concordariam com a ideia de profissionalização enquanto um imaginário, no entanto vejo que elas também têm a percepção que a ideia tem uma força incomum. Nesse sentido, chamo a atenção para os seguintes termos que as autoras relacionam ao signifiante profissionalização: slogan, voz corrente, popularidade, eixo de políticas, orquestradora de interesses e espaço de confluência. Creio que também vale ponderar que, assim como a profissionalização, a democracia, embora também seja “constituída como espaço de confluência”, é, valendo-me da Teoria do Discurso, ao mesmo tempo, e não ao invés disso, um “terreno de litígios”.

<sup>35</sup> Sobre isso, ver VILLELA, 2020, p. 99 e CATANI, 2020, p.585.

para dar conta do processo de profissionalização português e constatar que esse processo articula-se por quatro etapas, [...]. Assim, o processo seria marcado em seus momentos iniciais da seguinte forma: em primeiro lugar, pelo fato da atividade docente passar a ser exercida como **principal ocupação dos que nela trabalham**; em segundo, pelo estabelecimento de **um suporte legal para o exercício da profissão**; em terceiro, pela **criação de instituições específicas para a formação de professores** e em quarto, pela **constituição de associações profissionais docentes**. Mostra o autor que, para o caso europeu, desde o final do século XVIII e princípio do século XIX, estava se delineando um **corpo de conhecimentos específicos e de técnicas** destinadas a nortear o exercício do trabalho (CATANI, 2020, p.585-586, grifos meus).

Como outro exemplo desse entendimento, trago a afirmação de Villela (2020) de que “um novo ‘corpo de docentes’” surge “recrutados e vigiados pelas instâncias emanadas do poder estatal” e que, a princípio, “o que constitui esses docentes em corpo profissional é o controle do Estado e não uma concepção corporativa de ofício” (*ib.*, p. 100).

Apesar de também colocar muita força no ente estatal enquanto definidor de toda uma gama de significações em torno de uma categoria de trabalhadores, mesmo considerando o momento histórico, Villela, mais adiante no texto, também localiza a importância do “nascimento das primeiras associações profissionais” de professores como “última etapa do processo de profissionalização” (2020, p.101), estabelecendo, no meu entendimento, a institucionalização de iniciativa estatal e o surgimento das associações profissionais como os dois principais pilares do processo de profissionalização dos professores no Brasil.

No âmbito da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe, o que parece caber pensar sobre isso é que é na tensão entre essa instituição do controle pelo Estado, as associações de professores e outras formas da sociedade civil institucionalizada e organizada que a ideia de profissionalização docente vai tomando diferentes formas na contemporaneidade. Porém não se trata de partir do entendimento de uma relação de ação, por parte do Estado, e de reação, por parte dos Professores e/ou de outros membros da sociedade civil, pois isso seria determinar uma origem, além de fixar os sujeitos e suas posições<sup>36</sup>.

---

<sup>36</sup> Nesta dissertação não trabalho partindo dos pressupostos de que há sujeitos centrados e fixos, ou seja, com identidades plenamente definidas e imutáveis, tanto porque adoto o entendimento de que o fluxo discursivo não tem começo, meio e fim, e é, por si, incessante, e que, portanto, o social tem caráter aberto e não suturado, quanto porque parto do entendimento de que o Estado, as associações de professores e as demais organizações civis são compostos por indivíduos, ou melhor, pelos discursos produzidos pelos sujeitos que se posicionam de forma precária e contingencial, podendo tais sujeitos, inclusive, circular simultaneamente por essas diferentes formas institucionais e organizacionais. Em HSS, Laclau e Mouffe concebem a noção de “posição de sujeito”. Para os referidos teóricos, posições de sujeito se referem à multiplicidade de “pontos de antagonismo” e “formas de luta” (LACLAU e MOUFFE, 2015, p.62). Ainda sobre essa noção eles dizem que “como toda posição de sujeito é uma posição discursiva, ela compartilha do caráter aberto de todo discurso, [...]” (*ib.*, 190) e que, portanto, se tratam de posições “descentradas”, não fixas (*ib.*, p.157) e passíveis de articulação com outras posições de sujeito, constituídas pela articulação de sujeitos também descentrados, destotalizados.

Passados quase dois séculos após a Lei Geral do Ensino de 1827, reconhecida como a primeira que efetiva a intervenção estatal “quanto à organização docente” em solo brasileiro (VILLELA, 2020, p.100), nas três últimas DCNs-FP brasileiras ainda se estabelece como compromisso comum, digamos assim, formar o professor enquanto um profissional, seja do ensino e/ou da educação.

O entendimento que tive ao lê-las é variado quanto a isso: ora parece haver a compreensão de que o professor ainda não se constituiu enquanto profissional, porque, por vezes, nem mesmo sabe como e o quê ensinar, ora o entendimento de que o professor tem se comportado como um profissional ultrapassado, antiquado, já que não tem atendido às demandas do mundo moderno/da modernidade/da contemporaneidade/da atualidade/dos dias atuais/dos tempos atuais e/ou às demandas de uma sociedade vindoura mais democrática, justa, equânime e igualitária, necessitando, dessa forma, se tornar urgentemente um profissional melhor, mais qualificado e/ou mais bem preparado.

#### 2.1.4 As DCNs-FP nos Documentos Finais ENANFOPE

Segundo relatos nos Documentos Finais ENANFOPE, a participação da ANFOPE na produção das DCNs-FP pode ser descrita como frustrada, nas DCNs-FP 2002, bastante ativa e frutífera, nas DCNs-FP 2015, e inócua, nas DCNs-FP 2019.

Em relação às DCNs-FP 2002, é dito nos Documentos Finais ENANFOPE que as discussões iniciaram em Novembro de 1997, com a Secretaria de Educação Superior do MEC – SESU/MEC - lançando um edital para que as Universidades elaborassem e posteriormente encaminhassem suas propostas para as Diretrizes em gestação (ver principalmente ANFOPE 1998 e ANFOPE 2000).

A SESU/MEC criou um grupo que denominou de “Comissão de Especialistas da Pedagogia” e, posteriormente, criou um “GT Licenciaturas”, do qual a ANFOPE participou, mas que funcionou de forma separada da referida Comissão. A ANFOPE criticou essa separação. De acordo com o Documento Final ENANFOPE 2000:

A decisão da SESU-MEC de formular diretrizes exclusivamente para formação de professores, separadas do processo de elaboração das Diretrizes para o Curso de Pedagogia, retirando do debate a formação dos profissionais da educação obedeceu a dois princípios básicos que estão presentes em todas as medidas/iniciativas do MEC no campo da formação: 1. Retirar do Curso de Pedagogia a formação de professores;

2. Dar forma e conteúdo à proposta dos Institutos Superiores de Educação que estava em processo de discussão e aprovação no CNE. (ANFOPE, 2000, p. 30)

No Documento Final ENANFOPE 2002, relata-se que todo o trabalho feito pelo “GT Licenciaturas” foi ignorado pelo MEC:

A participação da ANFOPE no GT Tarefa indicado pela SESu-MEC para elaborar as diretrizes para as licenciaturas, permitiu avançar em importantes pontos defendidos pelo o movimento na elaboração do Documento da comissão. Porém, sem explicação, o conteúdo presente no referido Documento foi simplesmente desconsiderado pelas diferentes Secretarias do MEC, que com habilidade e intransigência encaminhou a continuidade das discussões que resultaram nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Formação inicial de Professores da Educação Básica, aprovada pelo CNE em março de 2002, a qual tem motivado uma série de críticas. (ANFOPE, 2002, p.16)

Com relação às DCNs-FP 2015, é dito no Documento Final ENANFOPE 2021, que, no âmbito da ANFOPE, as discussões sobre tais DCNs-FP começaram em 2012. No âmbito do CNE/MEC, afirma-se que a ANFOPE participou de vários encontros e audiências públicas, oferecendo contribuições que respaldaram “questões teóricas e de conteúdos” (ANFOPE 2016, p.16) dessas Diretrizes.

Quanto às DCNs-FP 2019, é dito, no Documento ENANFOPE 2018, que instituiu-se, no âmbito da SEB/MEC, um “GT de Formação Docente, coordenado pela Profa. Bernardete Gatti [professora aposentada da USP e Pesquisadora Senior na Fundação Carlos Chagas]” (ANFOPE 2018, p.38), “sem debate com a sociedade civil, as instituições formadoras e as entidades científicas da área [...]” (*ib.*, p.38). Critica-se ainda, no Documento Final ENANFOPE 2016, que o processo de participação estava ocorrendo mediante “[...] prazos antecipados, debates minimizados, participações reduzidas a seminários de audiência ‘muda’ e consultas eletrônicas para a legitimação de um processo marcado pela indefinição sobre etapas e critérios” (ANFOPE, p.36).

Abaixo, trago alguns excertos para apresentar como as três últimas DCNs-FP são consideradas nos Documentos Finais ENANFOPE, ou melhor, em quais discursos tais DCNs são inscritas nos referidos documentos. Cabe dizer que as considerações e caracterizações presentes nos Documentos Finais ENANFOPE sobre as referidas DCNs serão trazidas por diversas vezes nesta dissertação, em referência a temas variados.

#### 2.1.4.1 DCNs-FP 2002

Nos Documentos Finais ENANFOPE, as DCNs-FP 2002 são consideradas:

- baseadas nas exigências dos "**organismos internacionais** [em especial, dos organismos financiadores internacionais: Fundo Monetário Internacional – FMI; Banco Mundial/Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID; OMC – Organização Mundial do Comércio – ver Documento Final ENANFOPE 2010]: certificação de docentes por competência, vinculada a **processos avaliativos do desempenho** dos professores" (ANFOPE, 2000, p.32, grifos meus);

- “com **ênfase instrumentalizadora e praticista**, [...] configurada em torno de **conteúdos formativos de natureza teórico-científica**" (ANFOPE, 2002, p.9, grifos meus);

- baseadas no "modelo de competências e excelência (qualidade total), cujo objetivo primeiro é o **atendimento às necessidades de modernização da economia** e do **desenvolvimento medidos pela produtividade**" (ANFOPE, 2010, p.44, grifos meus);

- ancoradas "em um projeto de sociedade e de formação de professores que se inscreve em uma determinada concepção de economia de mercado, baseada na **ideologia neoliberal** e na **refuncionalização do Estado para Mínimo**", cujas características são: "cultura da produção de **saberes instrumentais e utilitários para a preparação de mão-de-obra**, tal como é exigida pelo **sistema capitalista**" (ANFOPE, 2010, p.46, grifos meus);

- ancoradas "[n]a **tendência neotecnicista da educação** e [n]a **teoria do neo-capital humano**" (ANFOPE, 2010, p.46, grifos meus).

#### 2.1.4.2 DCNs-FP 2015

Nos Documentos Finais ENANFOPE, as DCNs-FP 2015 são consideradas:

- "**instrumento de resistência** ao processo de desprofissionalização dos professores e mecanismo de consolidação da Base Comum Nacional da ANFOPE" (ANFOPE, 2018, p.9, grifos meus);

- como apresentando "**maior organicidade** com a articulação formação inicial, continuada e a valorização docente" (ANFOPE, 2018, p.23, grifos meus);

- as que "mais se aproxima[m] da **concepção de formação construída historicamente** pela entidade como fruto do amplo debate nos últimos 40 anos" (ANFOPE, 2021, p.26, grifos meus);

- constituída por "proposições e indicações [...] [que apontam] **perspectivas consistentes para superarmos as antigas dicotomias** no campo da formação de professores, na **defesa de uma formação unitária** que ofereça as mesmas condições a todos os estudantes que aspiram à profissão professor" (ANFOPE, 2021, p.40, grifos meus);

- alinhada aos "princípios da base comum nacional [BCN-ANFOPE]": "**sólida formação teórica e interdisciplinar** nas áreas de conhecimento e no campo da educação como conhecimentos imprescindíveis para o debate acerca da função social da educação escolar na contemporaneidade, no sentido de **romper com as formas pedagógicas de reprodução da desigualdade social e das mais diversas manifestações de preconceito**" (ANFOPE, 2021, p.41, grifos meus);

- apresentando "proposições que orientaram o **pensamento mais avançado no campo da formação de professores**, na luta por uma **formação humana e emancipadora**" (ANFOPE, 2021, p.55, grifos meus).

#### 2.1.4.3 DCNs-FP 2019

Nos Documentos Finais ENANFOPE, as DCNs-FP 2019 são consideradas:

- em "**total contraposição com os princípios da base comum nacional [BCN-ANFOPE] construída coletivamente**" (ANFOPE, 2021, p.14, grifos meus);

- alinhada às "**teses da reforma empresarial da educação**" (ANFOPE, 2021, p.20, grifos meus);

- parte de um "projeto fundamentado em uma concepção de **modelo gerencialista neoliberal**, de **espectro neotecnicista**, com base na **teoria das competências**, e subordinada à BNCC" (ANFOPE, 2021, p.26, grifos meus);

- pautada em "**indicações internacionais**, principalmente da OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, responsável pelo PISA [*Programme for International Student Assessment* – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes]" (ANFOPE, 2021, p.26, grifos meus);

- centrada na “**formação pelas competências**, cuja ascensão como princípio de organização curricular está vinculada ao **modelo de política econômica neoliberal**, em que as mudanças no processo de produção e acumulação capitalista se baseiam no **paradigma da produção flexível** e supõem **ideias de proatividade, autonomia, flexibilidade, transferibilidade e adaptabilidade a novas situações**, fazendo com que o ‘saber fazer’ passe a ter alto valor em termos de **capitalização**” (ANFOPE, 2021, p.26, grifos meus);

- redutora “[d]a atividade docente a uma prática profissional **desarticulada de um projeto de educação e de sociedade, numa perspectiva crítica**” (ANFOPE, 2021, p.30, grifos meus);

- fundamentada em um “**neotecnicismo** [que] combina **racionalidade técnica** com **racionalidade prática**” (ANFOPE, 2021, p.30, grifos meus) .

## 2.2 Panorama das matrizes curriculares das DCNs-FP

O principal propósito do presente tópico é trazer um panorama comparativo do que considere serem os aspectos mais relevantes das matrizes curriculares das três últimas DCNs-FP, tendo em vista o propósito desta dissertação, que é pensar a importância que tem se dado à prática nessas políticas.

A intenção do recurso comparativo é de apresentar esses textos políticos já tentando perceber os pontos de convergência e de divergência, assim como empreender uma análise, levando em consideração, quando possível, algumas disputas do/no campo da formação de professores que pude caracterizar a partir do material de pesquisa.

Desse modo, apresentarei quatro quadros comparativos<sup>37</sup> que nomeei da seguinte maneira: Perfil do(s) curso(s) superior(es) de formação inicial; Estrutura Curricular:

---

<sup>37</sup> Elaborei mais dois quadros, ‘Conteúdo Exigido’ e ‘Perfil Profissional’, pois considere que para falar de matrizes curriculares esses dois aspectos não poderiam deixar de ser incluídos. Contudo a análise estava ficando muito extensa e demandando um trabalho empírico ainda maior, assim como mais aprofundamento teórico, se tornando quase uma dissertação dentro de outra. Por esse motivo, optei por apresentar apenas os quadros que entendi serem imprescindíveis para o propósito da dissertação. Ainda assim, algumas das questões e discussões que me interpelaram durante a análise que comecei a fazer dos quadros excluídos foram diluídas ao longo da dissertação, sendo situadas nos tópicos que julguei apropriados, como, por exemplo, a discussão sobre competências. Achei importante, todavia, deixar registrado que considero que falar das matrizes curriculares das DCNs-FP em questão também inclui falar sobre os conteúdos considerados imprescindíveis para formar o profissional requerido e sobre as competências ou aptidões que se crê que ele deve ter adquirido ou desenvolvido ao final do percurso formativo.

Organização; Estrutura Curricular: Distribuição da Carga Horária Total mínima exigida; e Estrutura Curricular: Integralização do curso (duração mínima).

Após cada quadro, foram feitas análises de pontos considerados por mim de destaque, considerando, principalmente, a leitura de todo o material de pesquisa.

Antes de propriamente apresentar os quadros, creio ser importante dizer que, durante a análise, quando faço referência aos textos das DCNs-FP estou me referindo tanto aos seus Pareceres quanto às suas Resoluções. Farei referências específicas aos Pareceres ou às Resoluções, quando eu considerar que há certa incongruência entre ambos.

Quadro 1 - Perfil do(s) curso(s) superior(es) de formação inicial

	DCNs-FP 2002	DCNs-FP 2015	DCNs-FP 2019
Perfil do(s) curso(s) superior(es) de formação inicial	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Licenciatura plena, numa estrutura curricular com identidade própria</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Graduação de licenciatura com identidade própria, articulada ao bacharelado ou tecnológico, a outra(s) licenciatura(s) ou a cursos de formação pedagógica de docentes</li> <li>• Formação pedagógica para graduados não licenciados</li> <li>• Segunda licenciatura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Curso em nível superior de Licenciatura</li> <li>• Formação em Segunda Licenciatura</li> <li>• Formação pedagógica para graduados não licenciados</li> </ul>

### 2.2.1 Análise do Quadro 1 - Perfil do(s) curso(s) superior(es) de formação inicial

#### 2.2.1.1 DCNs-FP 2002: Licenciatura como um curso com identidade própria

Uma das novidades das DCNs-FP 2002 foi o estabelecimento do curso de Licenciatura com identidade própria. Essa é uma decisão nevrálgica se considerarmos que a estruturação curricular conhecida como o ‘modelo 3+1’<sup>38</sup> estava bastante difundida em Instituições de Ensino Superior.

<sup>38</sup> De acordo com Saviani (2009), “os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo foram elevados ao nível universitário, tornando-se a base dos estudos superiores de educação: o paulista foi incorporado à Universidade de São Paulo, fundada em 1934, e o carioca foi incorporado à Universidade do Distrito Federal, criada em 1935. E foi sobre essa base que se organizaram os cursos de formação de professores para as escolas secundárias, generalizados para todo o país a partir do decreto-lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, que deu organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Sendo esta instituição considerada referência para as demais escolas de nível superior, o paradigma resultante do decreto-lei n. 1.190 se estendeu para todo o país, compondo o modelo que ficou conhecido como ‘esquema 3+1’ adotado na

Nesse modelo, o currículo estava estruturado basicamente em módulo profissional e módulo pedagógico. O módulo profissional correspondia à titulação de bacharel, com duração de três anos de formação, e o módulo pedagógico correspondia à parte necessária para se ter direito à titulação de licenciado, com duração de um ano de formação. Em alguns casos, a formação em licenciatura podia ser considerada opcional.

O entendimento de que a licenciatura precisa ser uma formação específica é de um impacto enorme nos currículos dos cursos de formação de professores no âmbito do ensino superior, pois se instala uma disputa: o professor deve ser um bacharel com licença para ensinar ou deve ser um profissional da educação formado para ensinar?

Essa disputa está bastante alicerçada no entendimento de que o bacharel é aquele formado para entender sobre a epistemologia de determinada área de conhecimento ou, melhor dizendo, para não só deter conhecimentos sobre determinada área, mas também para entender como aquele conhecimento se produz. Quanto ao professor, há o entendimento de que este é aquele que deve conhecer determinada área de conhecimento o suficiente para fazer a transposição didática do conteúdo requerido por determinado nível/modalidade de ensino, podendo ser que, em alguns casos, nem mesmo se entenda que cabe ao professor fazer a transposição didática, sendo apenas considerado que ao professor cabe transmitir o dito conhecimento escolar previamente determinado e elaborado por especialistas.

Nas produções sobre formação de professores, sejam as acadêmicas ou das políticas oficiais, tenho percebido que fazem muita menção ao que chamam de dicotomias, e a chamada dicotomia bacharel x licenciado aparece com bastante persistência. É interessante como nas DCNs-FP de 2002 a disputa parece pender para o lado da licenciatura, embora a defesa por uma identidade própria dos currículos de formação de professores esteja sendo posta ao lado da defesa por uma formação plena.

#### 2.2.1.2 DCNs-FP 2002: Formação plena para o professor

---

organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia. Os primeiros formavam os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias; os segundos formavam os professores para exercer a docência nas Escolas Normais. Em ambos os casos vigorava o mesmo esquema: três anos para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos cognitivos ou ‘os cursos de matérias’, na expressão de Anísio Teixeira, e um ano para a formação didática” (p.146).

Esse é outro ponto que merece destaque nesse momento, a defesa de uma formação em graduação plena. Essa previsão já constava no art.62 da LDBEN de 1996 e ela se coloca, a princípio, em contraposição à ideia de licenciatura curta, que estava prevista na Lei 5.692 de 1971<sup>39</sup>.

Contudo cabe pontuar que outra possibilidade de sentido para o significante ‘plena’ nesse contexto se faz pensando não somente na disputa licenciatura plena e licenciatura curta, mas também na disputa entre bacharelado e licenciatura, onde o ‘plena’ pode ser a representação de uma imbricação entre bacharelado e licenciatura.

Atualmente em Portugal e em outros países europeus signatários da Declaração de Bolonha<sup>40</sup>, a licenciatura não diz respeito apenas à formação de professores e, além disso, o grau de bacharel deixou de ser conferido. Aqui no Brasil, licenciatura é sinônimo de formação de professores em nível superior, porém a defesa da imbricação entre bacharelado e licenciatura pode ser facilmente encontrada nas produções voltadas para o campo da formação de professores, apesar de, no material de pesquisa, não haver menção a favor do desaparecimento dos bacharelados.

Nos Documentos Finais ENANFOPE, tal defesa, da imbricação entre bacharelado e licenciatura, se articula ao entendimento de que o professor é um profissional da educação cuja “base da identidade profissional”/“base da formação profissional” deve ser a docência<sup>41</sup>, o que recoloca a disputa entre bacharelado e licenciatura, ainda que em outros termos.

### 2.2.1.3 DCNs-FP 2015: Licenciatura como um curso com identidade própria e formação plena para o professor

---

<sup>39</sup> Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

<sup>40</sup> No site da Direção-Geral de Ensino Superior de Portugal há esclarecimentos quanto a isso: “Em 2005 foi iniciado um processo de reforma da Lei de Bases do Sistema Educativo de modo a implementar o Processo de Bolonha, tendo sido introduzido o European Credit Transfer System (ECTS) nos ciclos de estudo, mecanismos de mobilidade, suplemento ao diploma, entre outros. O ensino superior passou a ter uma nova estrutura de três ciclos de estudos, conducentes aos graus académicos de licenciado, mestre e doutor. Esta estrutura foi introduzida em 2006 e totalmente implementada, em Portugal, a partir do ano letivo de 2009/2010” (ver em Referências: DEGES - Sistema de Ensino Superior Português). Em outra página do mesmo site, é dito que: “Os graus de licenciado, mestre e doutor têm a mesma validade independentemente da altura em que foram obtidos, mantendo o grau de bacharel (que não surge no quadro do atual regime) a sua validade enquanto grau que era atribuído no regime jurídico anterior” (ver em Referências: DEGES - Equiparações e equivalências de cursos antigos).

<sup>41</sup> Sobre isso, ver ANFOPE 1992, 1998 e outros.

Essa articulação de sentidos que culmina na ideia de um curso de graduação para formar especificamente professores e que, ao mesmo tempo, deve garantir uma formação plena, segue para as DCNs-FP 2015, todavia é possível observar a preocupação em destacar a importância da articulação com os bacharelados, além de com outras modalidades de curso/programa de formação. Essa preocupação parece estar relacionada com disputas relativas ao *lôcus* de formação dos futuros professores, sobre as quais farei menção mais detalhada quando eu for tratar das demandas.

#### 2.2.1.4 DCNs-FP 2015: Outras opções de percurso formativo para os professores

A formação pedagógica para graduados<sup>42</sup> e a segunda licenciatura<sup>43</sup>, modalidades de formação do quadro de professores que recebe forte crítica nos Documentos Finais ENANFOPE, aparece nas DCNs-FP 2015, mas não aparece nas DCNs-FP 2002, como pode ser visto, o que não quer dizer que surgiram a partir daquelas; o que não se viu em 2002 foi a necessidade de regulamentá-las sob um mesmo texto político. Nos documentos da ENANFOPE, é possível ver a consideração de que a falta de unificação da formação de professores impacta de maneira negativa a sua profissionalização.

#### 2.2.1.5 DCNs-FP 2019: Superação da dicotomia teoria x prática

Nas DCNs-FP 2019, é interessante notar que não há menção ao termo graduação plena, seja no Parecer ou na Resolução, e também não se frisa a necessidade de um curso de licenciatura com identidade própria, embora no seu Parecer a disputa entre bacharelado e

---

<sup>42</sup> Cabe dizer que a formação pedagógica para graduados está prevista na LDBEN de 1996, no inciso II do seu art. 63, sendo prevista como um programa de formação a ser mantido pelos Institutos Superiores de Educação. A regulamentação dessa previsão se deu com a Resolução CNE 02 de 1997, que prevê a formação pedagógica para graduados/profissionais de outras áreas que queiram atuar na educação básica.

<sup>43</sup> Pode-se considerar que a segunda licenciatura já vinha sendo incentivada através do Parfor - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica -, em vigor desde 2009, programa considerado emergencial e pensado para que professores em exercício na rede pública de educação básica tivessem acesso à formação superior em cursos de licenciatura, preferencialmente, na área em que lecionam – ver dados trazidos nos Pareceres das DCNs-FP 2015 (BRASIL, 2015a, p.13-21) e 2019 (BRASIL, 2019a, p.6) sobre professores que lecionam em certas áreas disciplinares sem formação específica. Sobre o Parfor, ver em Referências: GOV.BR/CAPES – Parfor.

licenciatura apareça e seja caracterizada como a dicotomia entre teoria e prática (BRASIL, 2019a, p.13-14).

Nesse sentido, vejo que cabe o entendimento de que o bacharelado está sendo caracterizado como a representação da teoria e a licenciatura como a representação da prática. O que está proposto no Parecer é que essa dicotomia seja superada, algo que não destoa das DCNs-FP anteriores, estando, inclusive, também presente nas DCNs-FP 2002 essa associação bacharelado/teoria e licenciatura/prática.

A maneira como a matriz curricular para a formação de professores é pensada nas DCNs-FP 2019 parece ser a responsável pela perda de relevância dos significantes graduação plena e identidade própria no texto dessa política. O detalhamento das prescrições curriculares, principalmente no que diz respeito à definição dos conteúdos exigidos e do perfil profissional projetado, nesse caso, com foco na docência, parece deixar pouca margem, no âmbito dos seus textos, para uma disputa acirrada entre bacharelado x licenciatura, epistemologia x metodologia, formação nas áreas específicas x formação pedagógica, teoria x prática.

Quadro 2 - Estrutura Curricular: Organização

	<b>DCNs-FP 2002</b>	<b>DCNs-FP 2015</b>	<b>DCNs-FP 2019</b>
	Estruturação em Eixos Articuladores	Estruturação em Núcleos:	Estruturação em Grupos:
<b>Estrutura Curricular: Organização</b>	I - Eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional	I - Núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais	Grupo I - base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais
	II - Eixo articulador da interação e da comunicação, e da autonomia intelectual e profissional	II - Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional	Grupo II - aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.
	III - Eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade	III - Núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular	Grupo III - prática pedagógica: estágio supervisionado e prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II
	IV - Eixo articulador da formação comum com a formação específica		
	V - Eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa		
	VI - Eixo articulador das dimensões teóricas e práticas		

## 2.2.2 Análise do Quadro 2 - Estrutura Curricular: Organização

### 2.2.2.1 DCNs-FP 2002: organização curricular em ‘Eixos’

A organização em eixos proposta nas DCNs-FP 2002 aparece nos Documentos Finais ENANFOPE, já nos encontros da década de 1980. Tal proposta é apresentada nesses Documentos Finais articulada com a ideia de interdisciplinaridade e, conseqüentemente, como algo que pode desestabilizar “a estrutura universitária e a sua fragmentação em disciplinas” (ANFOPE, 1989, p.15).

Outra ideia que é articulada à de eixos nos documentos é a de flexibilidade curricular. O que se defende é que propor eixos é algo bem diferente de propor um currículo mínimo e, portanto, tal proposta deixaria bastante espaço para as instituições formadoras elaborarem seus próprios currículos com mais autonomia, chegando os eixos propostos serem apresentados como “ideias-força” (ANFOPE, 1990, p. 20-24).

No Documento Final ENANFOPE 1996, há a informação de que o 3º Encontro Nacional de 1988 “contou com a participação de alguns especialistas em currículo, convidados especialmente para tratar da base comum nacional, (...) [surgindo] a idéia de torná-la operacional mediante eixos curriculares” (ANFOPE, 1996, p. 17). Todavia a proposta dos eixos não era unânime e isso é apontado no próprio documento de 1990 que diz que:

O documento do IV Encontro apresenta uma divergência entre os grupos de Licenciatura em Pedagogia e os grupos de Licenciaturas específicas. Enquanto os primeiros caminham na direção da identificação de eixos curriculares, os segundos retomam a divisão entre conhecimento específico, pedagógico e integrador. Em nosso entender esta divergência está motivada pela natureza das licenciaturas específicas onde parece ser de grande importância assegurar que o conhecimento específico do bacharelado seja, também, o mesmo conhecimento específico do licenciado. Caso semelhante ocorre com a Escola Normal que deve articular o conhecimento pedagógico com a formação geral a nível de segundo grau. A proposta que apresentamos é a de se discutir a parte comum da formação, que é geral para todos os cursos de formação do profissional da educação, deixando de lado, momentaneamente, estas divergências. Elas serão obrigatoriamente retomadas no momento de se particularizar a aplicação da base comum nacional a uma determinada instância formadora. (ANFOPE, 1990, p. 20-21)

É interessante observar que a discussão sobre a dicotomia bacharelado e licenciatura é retomada, sendo os eixos vistos como uma oportunidade de eliminá-la. Assim também parece

sugerir a proposta que consta nas DCNs-FP 2002, principalmente ao associar o significante ‘eixo’ ao significante ‘articulador’. Sendo assim, seriam eixos pensados para integrar vários aspectos dicotômicos da formação de professores, fazendo-a supostamente mais completa.

#### 2.2.2.2 DCNs-FP 2015: organização curricular em ‘Núcleos’

A ideia de núcleos que consta nas DCNs-FP 2015 parece seguir na mesma direção da ideia de organização curricular em eixos, isto é, em busca da unificação como possibilidade de uma plenitude.

O Documento Final ENANFOPE 2021 se manifesta sobre essa organização em núcleos dizendo o seguinte:

A principal proposição da Resolução CNE/CP nº 2/2015 foi incorporar, em seu Art.12, a concepção dos núcleos da formação, das DCNs dos cursos de Pedagogia (2006), para todas as licenciaturas, quais sejam, o Núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias e das diversas realidades educacionais; Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos e Núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular (BRASIL, 2015).

Tal formulação oferece condições para que possam ser superadas, nas formas de materialização dos percursos formativos e organização institucional dos cursos, as antigas dicotomias entre a formação dos professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e a formação dos professores para anos finais do ensino fundamental e ensino médio, além da dicotomia entre a formação do professor x formação dos especialistas e gestores, apontadas historicamente como um dos entraves que impediam a formação unitária de todos os profissionais da educação. (ANFOPE, 2021, p. 40)

Ou seja, a mesma ideia de superação de dicotomias e fragmentações aparece articulada com a ideia de organização curricular em núcleos.

Contudo, em comparação com as DCNs-FP 2002, a organização curricular estabelecida nas DCNs-FP 2015 condensa ainda mais nos núcleos as diferentes dimensões consideradas, nessa política, importantes para a formação de professores, sugerindo uma tentativa de reduzir ainda mais a possibilidade de fragmentação e de expressar de forma mais explícita uma organização curricular a ser transposta, se afastando, nesse aspecto organizacional, da proposta de eixos norteadores, enquanto ideias-força, presentes nos Documentos Finais ENANFOPE.

No entanto, nas DCNs-FP 2015, são trazidos, em linhas gerais, tanto no Parecer quanto na Resolução, os eixos/princípios norteadores defendidos nos Documentos Finais ENANFOPE sob a denominação de Base Comum Nacional.

#### 2.2.2.3 A BCN-ANFOPE nas DCNs-FP 2015

Os eixos/princípios norteadores da Base Comum Nacional da ANFOPE (doravante BCN-ANFOPE) resultaram da discussão empreendida em vários ENANFOPEs sobre qual deve ser a melhor forma de organizar os currículos de formação de professores.

Sobre isso, cabe dizer que a percepção que tive ao ler os Documentos Finais ENANFOPE foi de que o próprio ambiente de discussão fomentado impossibilitou uma proposta de organização curricular mais prescritiva, e, dessa forma, o que se entendeu ser possível defender como comum para todos os cursos de formação de professores foi um conjunto de orientações que entenderam por bem caracterizar como eixos norteadores ou princípios norteadores.

Nas DCNs-FP 2015, os princípios da BCN aparecem da seguinte maneira: “a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação” (BRASIL, 2015b, p.2). Em tais DCNs, faz-se menção à BCN como algo já estabelecido e à Conferência Nacional de Educação – CONAE, ocorrida em 2010, como o espaço em que ocorreu a sua definição.

#### 2.2.2.4 DCNs-FP 2019: organização curricular em ‘Grupos’

Nas DCNs-FP 2019, rompe-se com a ideia de eixos e núcleos e apresenta-se uma organização curricular que não se preocupa em se apresentar flexível para que múltiplos desdobramentos em termos de organização possam coexistir.

A proposta de organização do currículo das licenciaturas se baseia na especificação de grupos que sugerem blocos organizativos bem definidos e ainda que a ideia de articulação também apareça, ela se coloca com ênfase na defesa da articulação das instituições

formadoras com as instituições de Educação Básica e com os conteúdos previstos para todas as suas etapas.

#### 2.2.2.5 DCNs-FP 2019: fundamento em outras ‘Bases’

A BCN-ANFOPE/CONAE 2010 não é mencionada nas DCNs-FP 2019, contudo as ideias de articulação entre teoria e prática e de sólida formação aparecem, embora não da mesma maneira. Tais ideias são apresentadas como fundamentos, e são os que seguem:

“I - a sólida formação básica, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;  
II - a associação entre as teorias e as práticas pedagógicas; e  
III - o aproveitamento da formação e das experiências anteriores, desenvolvidas em instituições de ensino, em outras atividades docentes ou na área da Educação”.  
(BRASIL, 2019b, p.3)

A sólida formação teórica e interdisciplinar da BCN ANFOPE/CONAE 2010 passa a ser sólida formação básica; a teoria se associa a práticas pedagógicas, e não somente às práticas; e o aproveitamento de formação e das experiências anteriores recebe um destaque não visto antes nas DCNs-FP anteriores.

Seguindo com a comparação com a BCN ANFOPE/CONAE 2010, vejo que a articulação teoria e prática reaparece nas DCNs-FP 2019, sendo referida como parte dos princípios relevantes para a política de formação de professores.

A valorização da profissão docente também figura como um princípio relevante, contudo com destaque para a associação com a ideia de definição de saberes e práticas específicas. O compromisso social também pode ser visto, ainda que bastante associado à oferta de uma educação de qualidade.

#### 2.2.2.6 Flexibilização x Determinação

Em relação às DCNs-FP 2002 e 2015, fica a percepção de uma tensão entre ser importante, e mesmo necessário, dizer o que deve nortear os currículos de formação de

professores e, ao mesmo tempo, resguardar o máximo possível a autonomia das instituições formadoras. Essa preocupação parece arrefecer consideravelmente nas DCNs-FP 2019, entretanto é possível ver que não há o descarte completo de ‘ideias-força’ que estavam em circulação nas DCNs anteriores.

Isso nos remete à questão do quanto trazer para os textos os significantes unidade/associação teoria-prática, sólida formação, compromisso social e valorização docente é estar, ou não, se referindo aos mesmos sentidos. Considerando a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe, entendo que os sentidos nunca são os mesmos, quando se trata de outro campo discursivo, ainda que os significantes se rerepresentem.

Dessa forma, como tenho reforçado em vários momentos deste texto, a referida Teoria defende que a fixação parcial de sentidos se dá na ação política. Sendo assim, as articulações de sentidos e as ênfases feitas em determinadas direções, por vezes consideradas opostas, cabem ser vistas na disputa pela significação.

O que tenho percebido, durante as análises do material de pesquisa, é que há um esforço em marcar distinções na própria letra dos textos quando há a intenção de tentar estabelecer fronteiras, como tentarei argumentar ao longo desta dissertação; em outros momentos, percebo que não há a preocupação de que as fronteiras estejam esmaecidas. De qualquer forma, é próprio da linguagem que os significantes sejam flutuantes, sendo a literalidade um acordo conjuntural e bastante precário.

Quadro 3 - Estrutura Curricular: Distribuição da Carga Horária Total mínima exigida

Estrutura Curricular: Distribuição da Carga Horária Total mínima exigida	DCNs-FP 2002	DCNs-FP 2015	DCNs-FP 2019	
	2800 horas	3200 horas	3200 horas	
	400 horas Prática como Componente Curricular	400 horas Prática como Componente Curricular	800 horas Prática Pedagógica	400 horas Prática dos Componentes Curriculares dos Grupos I e II
	400 horas Estágio Curricular Supervisionado	400 horas Estágio Supervisionado		400 horas Estágio Supervisionado
	1800 horas Conteúdos curriculares de natureza científico- cultural	2.200horas Estudos de formação geral e Estudos das áreas de atuação profissional	2400 horas Base comum (conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a educação) e BNCC	800 horas para a Base Comum
				1600 horas Aprendizagem dos conteúdos da BNCC e domínio pedagógico desses conteúdos
	200 horas Atividades acadêmico-científico- culturais	200 horas Atividades teórico- práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes	Sem previsão	
	Ao menos 1/5 (um quinto) da CH total: Dimensão Pedagógica para as licenciaturas específicas	Ao menos 1/5 (um quinto) da CH total: Dimensão Pedagógica para as licenciaturas específicas	Sem previsão	

Quadro 4 – Estrutura Curricular: Integralização do curso (duração mínima)

Integralização do curso (duração mínima)	DCNs FP 2002	DCNs FP 2015	DCNs FP 2019
	03 anos letivos de 200 dias letivos cada	8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos	4 (quatro) anos <sup>44</sup>

### 2.2.3 Análise dos Quadros 3 e 4 - Estrutura Curricular: Distribuição da Carga Horária Total mínima exigida e Integralização do curso (duração mínima)

#### 2.2.3.1 O espaço da teoria e o espaço da prática

Uma observação que se pode facilmente fazer comparando a carga horária total mínima definida nas DCNs-FP é que houve um aumento significativo de 400 horas na carga horária total mínima prevista nas DCNs-FP 2015 em relação às DCNs-FP 2002, aumento esse que foi mantido nas DCNs-FP 2019. Tal aumento foi direcionado para a parte teórica do currículo, que havia reduzido com o aumento significativo da carga horária prática.

Nos Documentos Finais ENANFOPE, uma das críticas às DCNs-FP 2002 relaciona-se à carga horária considerada insuficiente para uma sólida formação teórica e ao destaque dado

<sup>44</sup> Nas DCNs-FP 2019, não há uma determinação explícita em relação à duração mínima dos cursos de formação inicial, em nível superior, de professores, conforme há nas DCNs-FP 2002 e 2015. Todavia, considerando os Art. 12 e 13 da sua Resolução, é possível concluir que há a previsão de que os cursos de licenciatura devem ser estruturados em, no mínimo, quatro anos: “Art. 12. No Grupo I, a carga horária de 800 horas **deve ter início no 1º ano**, a partir da integração das três dimensões das competências profissionais docentes – conhecimento, prática e engajamento profissionais – como organizadoras do currículo e dos conteúdos segundo as competências e habilidades previstas na BNCC-Educação Básica para as etapas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio” (BRASIL, 2019b, grifos meus). “Art. 13. Para o Grupo II, que compreende o aprofundamento de estudos na etapa e/ou no componente curricular ou área de conhecimento, a carga horária de 1.600 horas **deve efetivar-se do 2º ao 4º ano**, segundo os três tipos de cursos, respectivamente destinados à: [...]” (BRASIL, 2019b, grifos meus).

à prática, destaque este, de acordo com os argumentos apresentados nos documentos, feito em detrimento da formação teórica.

É interessante observar, todavia, que, no Documento Final ENANFOPE 1998, chegou-se a propor uma carga horária total mínima de “2.500 horas, em período de formação correspondente a um mínimo de três anos e meio para a integralização curricular” (ANFOPE, 1998, p.47). No documento de 2000, a proposta de carga horária aumentou significativamente, expressando agora o que passou a constar nas duas últimas DCNs-FP: “3.200 horas, em período de formação correspondente a um mínimo de quatro anos para a integralização curricular”. (ANFOPE, 2000, p.38) Foi um salto significativo de carga horária e, no Documento Final ENANFOPE 2002, a própria entidade procura justificar a mudança:

Opondo-se às novas diretrizes [DCNs-FP 2002] que se delineavam com ênfase instrumentalizadora e praticista, cada vez mais configurada em torno de conteúdos formativos de natureza teórico-científica, a ANFOPE e as entidades congêneres reaperceberam seu histórico projeto de formação, e passaram a defender um curso de formação de profissionais da educação com duração mínima de quatro anos e com uma duração mínima de 3.200 horas, e não mais com 2.500 horas como fora proposto no documento final do IX Encontro Nacional de 98. (ANFOPE, 2002, p.9, acréscimos meus)

Diante dessa justificativa, consigo pensar em dois pontos interessantes para os quais cabe chamar a atenção. O primeiro diz respeito ao reconhecimento pela entidade de que a mudança de posicionamento se deveu a uma situação de oposição. O segundo ponto a observar é que não houve por parte da entidade uma proposta de redução da carga horária prática, mas sim de aumento da carga horária teórica.

A carga horária teórica passa a ser ainda maior nas DCNs-FP 2019 do que em relação às DCNs-FP anteriores, visto que as duzentas horas de atividades extra-curriculares teórico-práticas foram incorporadas pela formação comum. Ainda que nos princípios relevantes para a formação de professores presentes no texto das DCNs-FP 2019 conste “a compreensão dos docentes como agentes formadores de conhecimento e cultura” (BRASIL, 2019b, p.3), a carga horária dessas atividades, que nas DCNs anteriores incluíam eventos culturais, foi suprimida.

### 2.2.3.2 O espaço da dimensão pedagógica

Outra supressão relevante nas DCNs-FP 2019 foi da carga horária mínima correspondente ao que ficou denominado nas DCNs anteriores de dimensão pedagógica.

Essa carga horária correspondia à intensa disputa pelo aumento da carga horária de formação pedagógica nos currículos de licenciatura, manifesta em mais uma dicotomia muito enunciada no campo da formação de professores, e já mencionada neste texto, qual seja: componentes curriculares de formação específica x componentes curriculares de formação pedagógica.

No Documento Final ENANFOPE 1989, aparece o seguinte posicionamento: “(...), como é largamente admitido pelos pesquisadores da área, o licenciado no ensino de um determinado conteúdo necessita não só desse conteúdo, como da formação pedagógica (geral e associada ao conteúdo)” (ANFOPE, 1989, p.22). Ainda sobre essa questão, o mesmo documento traz o seguinte:

Quanto à relação entre as unidades de educação e as demais unidades comprometidas com as licenciaturas:

- esta decisão passa pela problemática relativa à formação pedagógica do professor de 3o. grau. Se todo professor é um educador, é importante que o professor universitário, de qualquer área, desenvolva sistematicamente seu conhecimento e ação na área de ensino;
- trata-se de enfatizar o trabalho comum entre as unidades de educação e as demais unidades, evitando-se ver a questão em termos de quem comanda o processo educativo das licenciaturas. O importante é a maior integração e a coparticipação na tarefa de coordenação desses cursos. (*ib.*, p.16)

Nos Documentos Finais ENANFOPE também se considera que não houve a preocupação nas DCNs-FP 2002 de garantir o espaço necessário para os estudos do campo da educação, que, considerando o trecho destacado acima, nunca existiu a contento. O teor das DCNs-FP é sugerido, inclusive, como um estímulo a um movimento de redução do espaço destinado aos estudos do campo da educação, conforme pode ser depreendido do trecho abaixo:

A aprovação das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica no Brasil [DCNs-FP 2002] [...] *“reafirmaram a tendência que vinha sendo observada e criticada pelo movimento [de “definição de diretrizes, em nível ministerial, marcadamente instrumentalizadoras e praticistas, [...]”] e, além disso, determinam a constituição de um “Sistema de Formação, Avaliação e Certificação Profissional Baseado em Competências”, redirecionando a perspectiva pedagógica a ser adotada no que concerne aos programas, conteúdos e métodos de ensino, avaliação e desempenho dos professores”*.

A forma de desenvolvimento e materialização das diretrizes [DCNS-FP 2002] seguiu, em cada Instituição do Ensino Superior, caminho diverso, dependendo da história e trajetória das relações entre as áreas da licenciatura e as faculdades/centros e departamentos de educação. **Em várias universidades, os centros de educação e, portanto, o campo da educação, vem sendo aliado da responsabilidade pela formação dos professores, rebaixando inclusive as exigências do campo da**

**teoria pedagógica.** Este é um movimento que vem se observando e que deve merecer da ANFOPE um acompanhamento cuidadoso e um maior estreitamento com os colegas e entidades das diferentes áreas de conhecimento, com vistas a resistir aos processos de flexibilização curricular que vão se revelando como um **rebaixamento na qualidade da formação teórica sólida no campo educacional e pedagógico.** (ANFOPE, 2004, p.13, grifos, exceto em itálico, e acréscimos meus)

Essa perda de espaço volta a ser assunto em Documento Final ENANFOPE mais recente, do ano de 2014, defendendo que medidas urgentes precisam ser adotadas para estancar isso que a entidade entende ser um problema muito sério:

Nessa perspectiva, destacamos a relevância desta política [de intensificação dos processos de avaliação de todas as licenciaturas e dos cursos de Pedagogia] no contexto das alterações que vêm se produzindo há aproximadamente 10 anos, no interior das IES [<sup>45</sup>], de **retirada dos estudos relativos aos fundamentos das Ciências da Educação e da teoria pedagógica, dos cursos de formação de professores.** A formação de base científica e técnica, em condições de igualdade para todos, é condição para forjar uma nova qualidade da formação dos educadores, que não se reduz a “treinamento”, para lidar com os complexos processos na formação da infância e da juventude. (ANFOPE, 2014, p.44, grifos e acréscimos meus)

Em termos numéricos, pode-se dizer que, nas DCNs-FP 2015, garantiu-se um espaço maior para os componentes de dimensão pedagógica, já que proporcionalmente 1/5 de 3.200 horas é mais do que 1/5 de 2.800. No entanto, fazendo as contas, o que se teve foi um acréscimo de 80 horas, quantitativo que não consigo considerar expressivo.

Por outro lado, nas DCNs-FP 2015 faz-se a marcação de que no currículo da formação de professores deve constar estudos relativos aos fundamentos da educação, sem abandonar, contudo, a exigência de que haja também os conhecimentos pedagógicos, nos quais costumam estar incluídas as metodologias de ensino (BRASIL, 2015b, p.6, 9-10).

O que consigo ver é que o significante ‘pedagógico’ deixou de ser suficiente para expressar a parte do currículo que é específica da licenciatura, tendo em vista que a formação pedagógica prevista nas DCNs-FP 2002 foi considerada limitada e insuficiente.

A ideia de espaço para a formação pedagógica foi articulada aos estudos em ciências da educação e em teorias pedagógicas, como efeito dessa nova disputa pela significação que se estabelece. Dessa forma, a formação pedagógica prevista em quaisquer currículos de formação de professores será considerada insuficiente, limitada, focada nos aspectos metodológicos em detrimento dos aspectos epistemológicos, por aqueles que passam a defender que entender como os conhecimentos de determinada área se produzem é tão ou mais importante do que ter o conhecimento e saber aplicá-lo para atingir determinados fins.

---

<sup>45</sup> IES - Sigla para Instituições de Ensino Superior.

No texto do Documento Final ENANFOPE 2004, já se procura promover esse alargamento de sentido, mencionando “formação teórica sólida no campo **educacional e pedagógico**” (ANFOPE, 2004, p.13, grifos meus).

Creio ser possível argumentar, todavia, que a ausência do 1/5 de dimensão pedagógica nas DCNs-FP 2019 não fará necessariamente com que a disputa entre componentes curriculares de formação específica e componentes curriculares de formação pedagógica penda para os primeiros, principalmente considerando o espaço que a aprendizagem ocupa na BNC-Formação, esta figurando como mote principal da matriz curricular estabelecida nessas DCNs-FP. Entretanto a disputa pela ampliação do sentido de ‘pedagógico’ permanece com força.

### 2.2.3.3 A manutenção do aumento da carga horária de estágios e práticas

Tendo em vista o foco desta dissertação, é muito relevante destacar a manutenção da carga horária prática nas três DCNs-FP em questão, inclusive com a mesma distribuição de horas para as práticas e os estágios.

Nas DCNs-FP 2015, procurou-se manter o mesmo entendimento de Prática trazido nas DCNs-FP 2002, citando inclusive trechos dos Pareceres<sup>46</sup> que foram elaborados pelo Conselho Nacional de Educação – CNE - para tentar esclarecer para as IES o que afinal se quis dizer com Prática como Componente Curricular - PCC.

Foram muitas as dúvidas das instituições formadoras quanto à operacionalização dessa ideia de PCC, principalmente no que diz respeito à possibilidade de se considerar no cômputo da carga horária as práticas já existentes na parte do currículo voltada também para a formação do bacharel.

O que foi esclarecido é que essas Práticas precisavam criar situações em que o licenciando pudesse se ver envolto em ações do universo laboral do professor. Ainda assim, isso não foi suficiente para esclarecer todas as dúvidas e a definição do que é ou não a PCC se

---

<sup>46</sup> Parecer CNE/CP nº 28/2001 – “Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”; Parecer CNE/CES nº 15/2005 – “Solicitação de esclarecimento sobre as Resoluções CNE/CP nº 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior”.

tornou mais um elemento com potencial para intensificar a tensão entre bacharelados e licenciaturas.

A questão da prática como componente curricular será mais bem desenvolvida na análise das demandas.

#### 2.2.3.4 Tempo mínimo de manutenção de vínculo com a instituição formadora

É possível observar que, em relação às DCNs-FP de 2002, as duas últimas Diretrizes mantêm um aumento no tempo mínimo para a integralização dos cursos de formação inicial de professores. Essa extensão de tempo de 1 (um) ano se deve, ao menos em parte, ao acréscimo, já mencionado anteriormente, de 400 horas na carga horária total mínima estabelecida.

O que pode notar nos Documentos Finais ENANFOPE é que o tempo de vínculo dos futuros professores com as instituições formadoras é algo valorizado enquanto um importante aspecto formativo. No entanto essa defesa do prolongamento da duração é associada à preocupação com o impacto de um curso de longa duração para os estudantes, principalmente para aqueles considerados de baixa renda. Vejo que essa preocupação aparece nos Documentos Finais ENANFOPE quando se fala da importância de políticas pensadas para favorecer a permanência dos estudantes nos cursos de licenciatura, especialmente através da concessão de bolsas/auxílios de assistência estudantil.

### 2.3 Seguindo para o capítulo III

Ainda na intenção de explorar as DCNs-FP de modo a buscar uma coerência com a abordagem teórica adotada nesta dissertação, no próximo capítulo irei trazer demandas caracterizadas a partir dos Pareceres das DCNs-FP que, após a leitura dos Documentos Finais ENANFOPE, ganharam destaque na minha análise para pensar como o jogo político, por meio das ênfases, das omissões e das articulações de sentido/discursivas, tem possibilitado a defesa de mais prática para melhor formar o professor nos currículos das licenciaturas.

### 3. AS DEMANDAS NAS E A PARTIR DAS DCNs-FP

A proposta do presente capítulo é apresentar e analisar algumas demandas que caracterizei a partir dos textos das três últimas DCNs-FP brasileiras e que são direcionadas aos sujeitos e às instituições envolvidos com a formação de professores.

Na análise das demandas, o foco estará nas disputas pela significação que pude caracterizar a partir dos Documentos Finais ENANFOPE. Busquei, portanto, verificar nesses documentos se tais demandas aparecem, como aparecem e o que as mesmas têm ensejado em termos de articulações de sentido e mesmo de novas disputas.

A importância das demandas para a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe tem feito parte das lucubrações de alguns autores que têm partido delas na intenção de contribuir para a compreensão dos movimentos sociais (RETAMOZO, 2009), para demarcar espaço-temporalmente as pesquisas e identificar processos de subjetivação (GABRIEL, 2013), ou para interpretar as demandas que estão em circulação no campo educacional e que fazem parte do “jogo de articulações, desarticulações e rearticulações discursivas” (LOPES, 2019, p.4).

De acordo com Lopes (2019),

Laclau (2005), em sua busca por não essencializar os sujeitos atuantes nas políticas e simultaneamente compreender as articulações que se fazem em torno de demandas constituídas na própria luta política, defende que a unidade mínima de análise de um fenômeno social seja a demanda constituída e não o grupo social que supostamente atua na política. (*ib.*, p.8)

Isso me leva a pensar que, se uma demanda não pertence *a priori* a determinados sujeitos, isso quer dizer que uma mesma demanda pode circular por diferentes espaços políticos, sendo a maneira como ela é articulada, contingencialmente, com outros sentidos/discursos, o que a torna única e referenciada, ainda que de forma precária. Sendo assim, creio que uma preocupação válida para esta dissertação é buscar perceber como demandas que parecem se repetir nos diferentes textos que compõem o material de pesquisa, estão sendo reelaboradas por eles e a partir deles, e em articulação com quais outros sentidos/discursos.

Segundo Carmem Gabriel (2013), apoiada em Retamozo, “é o sentido que se atribui a uma determinada situação que a produz como demanda, fazendo com que um setor da população decida atuar para buscar modificar essa situação percebida como injusta, como um

dano” (p.64). Em seguida, ela cita diretamente Retamozo (2009) quando este diz que ““a demanda se produz no interstício da ordem social, como uma ‘falha’ e pode se converter em **veículo de efeitos deslocatórios**, algo que dependerá da capacidade de articulação da demanda e também do seu conteúdo literal e seu excesso metafórico”” (GABRIEL, 2013, p. 64, grifos meus).

A demanda, então, pode ser entendida como o momento em que algo é percebido como insatisfatório ou prejudicial e, dessa forma, é um momento em que a estrutura se revela falha, pois é nesse momento que o sistema, da maneira como está estruturado, é percebido como deixando de dar conta ou como incapaz de dar conta de algo que lhe escapa. Essa percepção se trata, todavia, de uma elaboração coletiva, conforme afirma Lopes (2019)

Toda demanda tem um sentido ambíguo, entre solicitação e exigência, pedido e reivindicação. Essa ambiguidade é destacada por Laclau para interpretar a passagem de uma solicitação ou pedido isolado não atendido a uma exigência ou reivindicação coletiva. Nessa passagem, também se evidencia uma dinâmica relacional da demanda: sua constituição coletiva depende de uma relação contextual com o outro. A demanda se diferencia assim de um interesse ou de uma vontade singular, uma vez que se forma a partir da relação entre interesses e vontades, afetos, linguagens e práticas políticas. (*ib.*, p.8)

Nesse sentido, compreendo que a demanda, entendida enquanto “exigência ou reivindicação coletiva”, precisa ser capaz de aglutinar, ainda que sempre de forma contextual e provisória, diferentes “interesses e vontades, afetos, linguagens e práticas políticas”.

O que caracterizarei como demandas nesta dissertação surgem nos textos das três últimas DCNs-FP como desafios a serem enfrentados no campo da formação de professores, tendo em vista que, segundo os mesmos textos, a superação de tais desafios resultará em profissionais do magistério bem formados e, portanto, capazes de possibilitar, ou mesmo garantir, a tão flutuante ideia de educação básica de qualidade.

### 3.1 Situando as Demandas

#### 3.1.1 DCNs-FP 2002

No Parecer das DCNs-FP 2002, faz-se questão de trazer um tópico dedicado a apresentar o que foi chamado de análise do contexto educacional nos últimos anos. Ou seja, há no referido Parecer a caracterização de um contexto específico que, em alguns momentos, é relacionado a um contexto mais amplo sem, contudo, apresentar muitos detalhes principalmente no que diz respeito a questões políticas.

No âmbito do macrocontexto, no texto do Parecer está estabelecido o seguinte cenário: redemocratização do país, apontando como principal consequência “profundas mudanças nas expectativas e demandas educacionais da sociedade brasileira” (BRASIL, 2001a, p.3), avanço e disseminação das Tecnologias da Informação e da Comunicação – TICs - e internacionalização da economia. No caso das TICs, é dito no texto que as mesmas impactam “as formas de convivência social, de organização do trabalho e do exercício da cidadania” (*ib.*, p.3-4); já a internacionalização da economia aparece associada à ideia de que isso traz a exigência de se dispor de profissionais qualificados (*ib.*, p.4).

Em um trecho do Parecer, há um resumo das correlações que são realizadas quanto às circunstâncias que, segundo o texto, se impõem:

Quanto mais o Brasil consolida as instituições políticas democráticas, fortalece os direitos da cidadania e participa da economia mundializada, mais se amplia o **reconhecimento da importância da educação para a promoção do desenvolvimento sustentável e para a superação das desigualdades sociais** (BRASIL, 2001a, p.4, grifos meus).

Todos esses acontecimentos, segundo o Parecer, apresentam para a educação brasileira enormes desafios educacionais (*ib.*, p.4), incluindo a necessidade de melhoria da educação básica. Contudo no referido texto oficial é destacado como impedimento para que esse salto de qualidade ocorra: “**o preparo inadequado dos professores** cuja formação de modo geral, manteve predominantemente um **formato tradicional**, que não contempla muitas das **características** consideradas, **na atualidade**, como inerentes à atividade docente” (*ib.*, p.4, grifos meus).

A constatação de que os professores são mal formados é o argumento-chave que justifica a existência da própria política sobre a qual estou tratando neste tópico e o encadeamento lógico estabelecido é bem simples: os professores são mal formados, isso impede a oferta de uma educação básica de qualidade e, portanto, há que se prover uma formação melhor para esses professores.

Diante dessa grave constatação, a pergunta que surge é a que questiona com base em quais parâmetros é possível afirmar que os professores são mal formados. Sobre isso, é dito

no texto do referido Parecer que a proposta que apresenta tem por base o “diagnóstico dos problemas detectados na formação dos professores” (*ib.*, p.6) e que tal diagnóstico “é fruto de um longo processo de crítica, reflexão e confronto entre diferentes concepções sobre a formação docente e suas práticas” (*ib.*, p.6). Tais problemas serão entendidos aqui como demandas, isto é, como situações percebidas como insatisfatórias ou danosas e que se constituem em exigências ou em reivindicações advindas de posições de sujeito<sup>47</sup> diversas.

A seguir, irei elencar os problemas enunciados nas DCNs-FP 2002, associando uma interpretação destes em tom de reivindicação, feita tendo por base a leitura completa dos textos da referida política.

### 3.1.1.1 Problemas/Demandas nas DCNs-FP 2002

Quadro 5 – Demandas: DCNs-FP 2002

Problema	Demanda
<p>Ensino das crianças, dos jovens e dos adultos não está em sintonia com “formas contemporâneas de conviver e de ser” (BRASIL, 2001a, p.7)</p>	<p>1 -Atualização do ensino de crianças, jovens e adultos</p>
<p>Processos formativos que não possibilitam o desenvolvimento das competências necessárias para que o professor atue no contexto atual e se constitua enquanto profissional (BRASIL, 2001a, p.11, 29-33)</p>	<p>2- Desenvolver competências para o contexto atual</p>

<sup>47</sup> Sobre “posições de sujeito”, ver nota 36.

Problema	Demanda
<p>Cursos de licenciatura sem identidade própria (atividade docente tida como vocacional “ou que permitiria grande dose de improviso e autoformulação do ‘jeito de dar aula”, abreviação dos cursos e simplificação “tanto o domínio do conteúdo quanto da qualificação profissional do futuro professor”). (BRASIL, 2001a, p.16-18)</p>	<p>3- Cursos de licenciatura com identidade própria</p>
<p>Diferença existente entre o nível de exigência da formação de professores polivalentes e a de professores especialistas por área de conhecimento ou disciplina (BRASIL, 2001a, p.17)</p>	<p>4- Formação em nível superior para todos os professores</p>
<p>A organização curricular dos cursos de formação de professores é determinada pela organização institucional (BRASIL, 2001a, p.18)</p>	<p>5- A organização curricular deve determinar a organização institucional</p>
<p>Isolamento das escolas de formação em relação à comunidade externa. (BRASIL, 2001a, p.18)</p>	<p>6- Integração entre IES e comunidade externa</p>

Problema	Demanda
<p>“Distanciamento entre as instituições de formação de professores e os sistemas de ensino da educação básica” (BRASIL, 2001a, p.18-19)</p>	<p>7- Aproximar as Instituições de Ensino Superior e os Sistemas de Ensino da Educação Básica</p>
<p>“Desconsideração do repertório de conhecimento dos professores em formação” (o que o professor não sabe, ou seja, as deficiências formativas trazidas do seu tempo na Educação Básica). (BRASIL, 2001a, p.19-20)</p>	<p>8 - Considerar repertório prévio de conhecimentos dos professores</p>
<p>Falta de associação adequada entre teoria e prática: não ao “pedagogismo”, foco demasiado na transposição didática, e não ao “conteudismo”, foco demasiado no conteúdo sem preocupação com o ensino. (BRASIL, 2001a, p.20-21)</p>	<p>9 - Associação adequada entre teoria e prática</p>
<p>“Falta de oportunidades para o desenvolvimento cultural” dos futuros professores. (BRASIL, 2001a, p.21-22)</p>	<p>10 - Desenvolvimento cultural dos professores</p>
<p>“Formação do professor restrita à sua preparação para a regência de classe” (BRASIL, 2001a, p.22)</p>	<p>11- A preparação do professor deve ir além da docência</p>

<b>Problema</b>	<b>Demanda</b>
<p>Concepção restrita de prática (supervalorização da dimensão teórica ou supervalorização da dimensão prática)  (BRASIL, 2001a, p.22)</p>	<p>12 - Concepção ampliada de prática: Prática como Componente Curricular –PCC</p>
<p>“Visão excessivamente acadêmica da pesquisa tende a ignorá-la como componente constitutivo tanto da teoria como da prática”  (BRASIL, 2001a, p.23)</p>	<p>13 - Inclusão da discussão sobre pesquisa no currículo de formação de professores</p>
<p>“Ausência de conteúdos relativos às tecnologias da informação e das comunicações” (BRASIL, 2001a, p.24)</p>	<p>14 - TICs no currículo de formação de professores</p>
<p>“Desconsideração das especificidades próprias dos níveis e/ou modalidades de ensino em que são atendidos os alunos da educação básica” (BRASIL, 2001a, p.25)</p>	<p>15 - Considerar as especificidades próprias dos níveis e/ou modalidades de ensino da  Educação Básica</p>
<p>“Desconsideração das especificidades próprias das etapas da educação básica e das áreas do conhecimento que compõem o quadro curricular na educação básica”  (BRASIL, 2001a, p.27)</p>	<p>16 - Considerar as especificidades próprias das etapas da educação básica e das áreas do conhecimento que compõem o quadro curricular na Educação Básica</p>

### 3.1.2 DCNs-FP 2015

No Parecer que serve como fundamento para as DCNs-FP 2015 também se situa um contexto educacional destacando uma emenda à Carta Constitucional de 1988, a de número 059/2007, que ampliou a educação básica obrigatória a partir dos 04 anos de idade e passou a prever que a sua universalização se desse até o ano de 2016. Segundo o texto do Parecer, isso, “certamente, vai requerer esforço do País **no sentido de maior organicidade**, efetivas ações de cooperação e colaboração entre os entes federados e entre as instituições de educação superior e as instituições de educação básica” (BRASIL, 2015a, p.4, grifos meus).

Contudo no texto do Parecer não se estabelece expressamente, nesse momento, uma relação dessa ampliação com a necessidade de uma nova proposta de reforma para os cursos de formação de professores. A construção de uma sustentação para essa proposta de reforma, que vem um pouco mais de uma década depois da anterior, se faz, pelo o que pude perceber da leitura que fiz do Parecer, muito menos a partir de supostas imposições macrocontextuais e mais a partir do que estariam reivindicando instituições, associações e sujeitos que, de alguma forma, se relacionam com o campo da formação de professores.

De acordo com o Parecer, “os estudos e debates realizados no CNE, envolvendo professores, gestores, pesquisadores e estudantes, tanto no contexto da Câmara de Educação Básica, quanto na Câmara de Educação Superior, **não deixam margem a dúvidas** quando o tema é a formação inicial e continuada **e seus resultados no cotidiano da escola brasileira**” (*ib.*, p.4, grifo meu), assegurando, então, que tais sujeitos entendem que seja lá o que se queira da educação básica, é preciso que se interfira na formação inicial e continuada dos professores para que esse ‘querer’ se constitua enquanto realidade.

No texto do Parecer, é trazido também um cenário de muitas políticas que interagem com o campo da formação de professores e faz menção especial às deliberações das CONAE 2010 e 2014 e às da Conferência Nacional da Educação Básica - CONEB, ocorrida em 2008. Dentre as políticas mencionadas com maior destaque figura o Plano Nacional de Educação - PNE - de 2014, em especial as metas 15 a 18. Outra política ressaltada no Parecer é a que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica - Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.

No Parecer, cita-se como um marco para a área educacional brasileira a aprovação do PNE em Direitos Humanos, em 2006, além de quinze Diretrizes Curriculares que de alguma forma se relacionam com a Educação Básica, incluindo, por exemplo, as Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. No texto também há menção à instituição de políticas voltadas para a valorização dos professores, como a que regulamenta o FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Lei nº 11.494/2007 -, a que regulamenta o Piso Salarial Nacional dos Profissionais do Magistério da Educação Básica - Lei nº 11.738/2008 -, e a que define quem são os profissionais da educação escolar básica - Lei nº 12.014/2009.

De acordo com o Parecer, todas essas políticas e ações representam “esforços [que] foram efetivados visando garantir maior **organicidade** entre as políticas, os programas e as ações direcionados à formação de professores” (*ib.*, p.13, acréscimo meu; grifo meu). Além disso, no texto há o destaque de que nas deliberações da CONAE ficou definido que a formação inicial de professores, o seu desenvolvimento profissional, assim como a sua valorização profissional precisam fazer parte da agenda de discussões de forma articulada.

Diante disso, cabe dizer que esse é o contexto trazido no Parecer das DCNs-FP 2015, o de ações e políticas empenhadas em garantir um projeto de profissão docente que congregue formação inicial, reconhecimento profissional, desenvolvimento profissional e valorização profissional, tudo isso em meio a um contexto maior de afirmação e defesa de uma “educação pautada na diversidade, direitos humanos e inclusão” (*ib.*, p.9) e da necessidade de reconhecimento e valorização das diferenças (*ib.*, p.9), tendo em vista uma sociedade justa, equânime, igualitária (*ib.*, p. 26 e p.47).

É interessante notar que diferentemente do Parecer das DCNs-FP 2002, no das DCNs-FP 2015 não é trazido um posicionamento categórico quanto à suposta má qualidade da formação dos professores. No entanto, em alguns momentos do texto do Parecer, fica evidente a mensagem de que essa formação pode ser melhor.

Fala-se no Parecer, por exemplo, em “garantir efetivo padrão de qualidade para a formação dos profissionais do magistério” (*ib.*, p.3) e em garantir uma formação adequada nas diferentes etapas e modalidades da educação básica (*ib.*, p.13). Em um trecho, figura no Parecer uma citação de Antonio Nóvoa que apresenta uma forte crítica à formação de professores que tem sido realizada. Na citação em destaque no Parecer, Nóvoa diz que “é preciso reconhecer as deficiências científicas e a pobreza conceptual dos programas actuais de formação de professores” (*ib.*, p.8, *apud* NÓVOA, 1992), o que nos revela que não é inapropriado dizer que há também nesse Parecer um entendimento de que a formação de professores não está como deveria ser.

Ainda assim, ao invés de uma formação de professores problemática, no Parecer das DCNs-FP 2015 busca-se caracterizar a formação de professores como um “complexo desafio”

(*ib.*, p.13). Para isso, alguns indicadores retirados de pesquisas realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP - foram escolhidos não só como uma tentativa de justificar que a formação de professores precisa ocorrer de forma diferenciada, mas também justificar a própria necessidade dessas novas Diretrizes. A seguir, ressaltamos alguns aspectos dessas escolhas, já que elas buscam caracterizar alguns desafios que devem ser superados no campo da formação de professores, isso de acordo com o Parecer das DCNs-FP 2015.

Inicialmente, no referido Parecer, é destacado que, em 2013, 25,2% do total de professores atuando na Educação Básica brasileira não possuem ensino superior e que esse percentual é ainda maior quando se olha especificamente para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental. Ainda segundo o Parecer, esse quantitativo também varia bastante dependendo da região e do ente federado.

No Parecer, segue-se produzindo conclusões sobre a formação de professores com foco nas estatísticas realizadas pelo INEP para a área de estudos da Física. Nesse sentido, à guisa de exemplo, constata-se, no Parecer, que há uma carência de professores de Física e, a partir disso, enuncia-se a conclusão de que é preciso formar mais professores, mas não apenas em Física, seja em cursos de graduação de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados ou em cursos de segunda licenciatura.

Outro dado trazido no Parecer, talvez, o mais relevante de todos, diz respeito à baixa relação entre ingressantes e concluintes nos cursos de licenciatura em Física, isto é, costuma haver menos concluintes do que ingressantes nesses cursos. No entanto, no Parecer, as causas para tal desempenho são apresentadas relacionadas, sem quaisquer detalhes, aos processos formativos dos próprios cursos e a “outras variáveis” (*ib.*, p.20) que não chega a especificar. Por fim, ainda no Parecer, são trazidos outros dados estatísticos para tentar justificar a defesa de que os processos formativos dos professores precisam garantir “compreensão sobre os processos de organização e gestão” (*ib.*, p.21).

Os indicadores apresentados parecem apontar para três demandas mais gerais presentes no texto do Parecer: “romper com as assimetrias nacionais, regionais, estaduais, municipais e institucionais” (*ib.*, p.13), “garantir profissionais com formação adequada nas diferentes etapas e modalidades da educação básica” (*ib.*, p.13) e propiciar “maior organicidade entre formação inicial, continuada, carreira, salários e condições de trabalho” (*ib.*, p.12, *apud* DOURADO, 2013).

É possível depreender do texto do Parecer que junto da constatação de que é preciso formar mais professores em cursos de licenciatura vem a preocupação de que isso se faça com base em um projeto de formação que seja

elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de ensino e instituições de educação básica, envolvendo a consolidação de Fóruns Estaduais e Distrital Permanentes de Apoio à Formação Docente, em regime de cooperação e colaboração. (*ib.*, p.24)

De acordo com o texto do Parecer, uma formação de qualidade deve se efetivar por meio de “relações de cooperação e colaboração entre os entes federados, esforço articulado de planejamento, maior articulação entre instituições de educação superior e educação básica, entre outros, e, nessa perspectiva, a institucionalização de projeto de licenciatura, em consonância com o PDI [Plano de Desenvolvimento Institucional] e o PPI [Plano Pedagógico Institucional] da IES, [...]” (*ib.*, p.20), além da compreensão por parte dos professores de questões relacionadas à gestão escolar.

Considerando o cenário trazido nas DCNs-FP 2015, a seguir caracterizo as demandas dessas Diretrizes que, diferentemente do que fiz em relação às DCNs-FP 2002, serão apresentadas apenas em tom reivindicatório, já que no próprio texto do Parecer se evitou falar em problemas, preferindo o termo desafios; os desafios costumam ser apresentados como ações que precisam ser concretizadas, ainda que não sejam de fácil execução. Importante dizer que essas demandas são aquelas que pude caracterizar como próprias da discursividade das DCNs-FP 2015 - o que não quer dizer exclusivas -, tomando como referência as DCNs-FP 2002. Como veremos mais adiante, demandas que atravessam as DCNs-FP 2002 também atravessam as DCNs-FP 2015, porém de maneira muito singular, se considerarmos as articulações de sentido engendradas na ação política.

### 3.1.2.1 Os Desafios/Demandas nas DCNs-FP 2015

Quadro 6 – Demandas: DCNs-FP 2015

<b>Demandas</b>
-----------------

<b>Demandas</b>
17 - Garantir efetivo padrão de qualidade para a formação dos profissionais do magistério nas modalidades presencial e à distância (BRASIL, 2015a, p.04, 24, 44)
18 - Romper com as assimetrias nacionais, regionais, estaduais, municipais e institucionais (BRASIL, 2015a, p.13)
19 -Garantir/ Propiciar maior organicidade entre formação inicial, continuada, carreira, salários e condições de trabalho (BRASIL, 2015a, p.12-13)
20 - Continuar promovendo e fortalecendo as relações de cooperação e colaboração entre os entes federados (BRASIL, 2015a, p.13, 20-21)
21- Empenhar-se em um esforço articulado de planejamento (instituições formadoras, sistemas e redes de ensino, instituições da educação básica, fóruns estaduais, fóruns nacionais e outros) (BRASIL, 2015a, p.13-14, 20)

### 3.1.3 DCNs-FP 2019

Quanto ao contexto caracterizado no Parecer das DCNs-FP 2019, é possível dizer que este basicamente estabelece que uma revisão das DCNs-FP anteriores é necessária por conta de exigências presentes em outros textos oficiais, em especial as relacionadas à Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica – BNCC-EB. Um desses textos oficiais mencionados é uma lei de 2017<sup>48</sup> que altera a LDBEN, que passa, a partir de então, a estabelecer que “os

<sup>48</sup> Lei Nº 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017 – Ementa: Altera as Leis n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n° 5.452, de 1° de maio de 1943, e o Decreto-Lei n° 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n° 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

currículos dos cursos da formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular” (*ib.*, p.2).

Diante dessa ênfase, há no Parecer uma preocupação em tentar justificar a existência e a importância da BNCC-EB, relacionando-a com a necessidade de se ter também, em decorrência, uma Base Nacional Comum para a formação de professores dessa etapa. No Parecer, é dito que com a BNCC-EB “logrou-se construir, no Brasil, **um consenso nacional** sobre as aprendizagens essenciais” (BRASIL, 2019a, p.1, grifos meus) e que, com isso, “os professores devem desenvolver um conjunto de competências profissionais que os qualifiquem para colocar em prática as dez competências gerais, bem como as aprendizagens essenciais previstas na BNCC” (*ib.*, p.1).

Tem-se aí um contexto educacional totalmente balizado na ideia de que finalmente chegamos a um acordo e a uma definição do que deve ser aprendido pelas nossas crianças e jovens nas escolas; sendo assim, diante desse entendimento, o que deve ser aprendido pelos futuros professores agora é uma obviedade.

Esse cenário tão circunscrito à ideia de que a concretização da BNCC é premente e indispensável chega a sugerir não haver a necessidade de que digam no Parecer algo além do que já disseram para justificar a imprescindibilidade de se reformar os currículos das licenciaturas. No entanto, no seu texto também busca-se estabelecer um contexto que visa a denotar o quanto a formação de professores está aquém do que deveria ser.

No Parecer das DCNs-FP 2019, a formação inicial de professores é apresentada como “[...], sem dúvida, ainda um grande desafio a ser vencido” (*ib.*, p.9). Assim como nos Pareceres anteriores, também são enunciadas demandas - muitas delas reconhecíveis nas DCNs-FP anteriores - que decorrem do que seriam problemas ou desafios da formação de professores. Contudo no texto de 2019 são colocados, de forma mais explícita, o que chamarei aqui de *standards*, ou, conforme dito no Parecer, “referenciais e diretrizes internacionais”, isto é, orientações/medidas/ações que os países que estão “no topo da educação mundial, [adotam] para melhorar a formação inicial de seus professores” (*ib.*, p.9) e que, para seguir o bom exemplo, deveriam ser também implementadas aqui no Brasil.

Ainda que muitos dos desafios enunciados no Parecer das DCNs-FP 2019 possam ser reconhecidos nos Pareceres anteriores, como, por exemplo, “estágios curriculares sem projetos e apoios institucionais, com acompanhamento e avaliação precários” (*ib.*, p.6), as articulações de sentido que são feitas em cada uma das DCNs-FP os distingue. Um exemplo

disso pode ser visto no desafio da ‘valorização profissional do professor’, que aparece com força no Parecer das DCNs-FP 2015 e é retomado no Parecer das DCNs-FP 2019, porém de maneira diferente, já que nessas últimas a ideia de valorização é articulada com uma discussão sobre o que chama de “baixo valor social da carreira do magistério no Brasil” (BRASIL, 2019a, p.4).

A ideia de “baixo valor social da carreira do magistério” é mais um elemento para caracterizar esse contexto da formação de professores no Brasil, um de grande impacto, penso que cabe dizer. No Parecer das DCNs-FP de 2019, é dito que esse desprestígio pode ser afirmado com base em inferência e em uma pesquisa.

A inferência parece ser feita levando em consideração os indicadores da Educação Básica, ou seja, esta não vai bem, por conseguinte deve ser exigido dos professores que se incumbam ‘de zelar pela aprendizagem dos estudantes’ e deve ser oferecida a eles uma qualificação que os possibilite fazer isso – cabe dizer que todas as outras demandas não parecem ser tão centrais para a discursividade do Parecer das DCNs-FP 2019 quanto essas duas.

Sendo assim, resumindo o que é dito no Parecer, para aumentar o prestígio social dos professores o mais importante a ser feito é melhorar a qualidade da Educação Básica e, para isso, há que se melhorar a formação dos professores, pois, ainda segundo o Parecer, um estudo da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE -, publicado em 2005, e intitulado *Teachers matters: attracting, developing and retaining effective teachers* (Professores importam: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes, em tradução livre), “[constatou] que **a qualificação dos professores** para a qualidade do ensino ministrado é o fator mais importante para explicar o desempenho dos estudantes” (*ib.*, p.5, grifos meus).

Sobre a pesquisa que aponta que o prestígio social do professor é baixo no Brasil, cita-se, no Parecer, um trabalho realizado por uma organização, a *Varkey Foundation*, descrita no texto como uma “entidade dedicada à melhoria da educação mundial” (*ib.*, p.8). Também é dito que, conforme essa pesquisa<sup>49</sup>, publicada em 2018, “o Brasil ficou na última posição, ou seja, o país que menos valoriza seus professores” (*ib.*, p.8).

Ainda no intuito de estabelecer o baixo valor social dos professores no país, no Parecer são citados estudos do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID - e

---

<sup>49</sup> Conforme o Parecer, a referida pesquisa é intitulada “*These are the countries where teachers are ranked highest in status*” (BRASIL, 2019a, p.31), ou , em tradução livre: Esses são os países onde os professores têm *status* mais elevado.

novamente da OCDE em que concluem que “a maioria dos jovens não deseja se tornar professor” (*ib.*, p.8).

Reitero que chama a atenção a maneira como esse assunto foi tratado no Parecer das DCNs-FP 2019, com foco tão distinto do Parecer das DCNs-FP 2015. Nesse último, dedica-se um tópico para a necessidade da valorização dos professores, que inclusive, conforme já mencionado, se tornou um capítulo da Resolução das DCNs-FP 2015, porém não se menciona que se trata de uma profissão desprestigiada socialmente. No Parecer das DCNs-FP 2002, também não se menciona desprestígio social, todavia também não se desenvolve a questão da valorização dos professores, limitando-se a dizer que para melhorar a qualificação profissional dos professores é preciso, dentre outras coisas, “estabelecer níveis de remuneração condigna com a importância social do trabalho docente” (BRASIL, 2001a, p.5).

### 3.1.3.1 Os Desafios/Demandas nas DCNs-FP 2019

Assim como fiz para as DCNs-FP anteriores, caracterizo as demandas que elencarei a seguir levando em consideração o cenário trazido nas DCNs-FP 2019. Tais demandas são aquelas que pude caracterizar como próprias da discursividade dessas DCNs-FP, tomando como referência as DCNs-FP 2002 e as DCNs-FP 2015. São elas:

#### Quadro 7 – Demandas: DCNs-FP 2019

<b>Demandas</b>
<p>22- Implementar a Base Nacional Curricular Comum da Educação Básica</p> <p>(BRASIL, 2019a, p.11-13)</p>

<b>Demandas</b>
<p>23 - Garantir aos futuros professores o desenvolvimento de competências e habilidades que possibilitem a implementação da Base Nacional Curricular Comum da Educação Básica</p> <p>(BRASIL, 2019a, p.13-22)</p>
<p>24 - Garantir que os professores se incumbam de zelar pela aprendizagem dos estudantes, com especial atenção às dez competências gerais e às aprendizagens essenciais previstas na Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BRASIL, 2019a, p.13-22).</p>

### 3.2 Analisando as demandas

Considerando as três DCNs-FP, caracterizei um total de 24 demandas, conforme Quadros 5, 6 e 7. Discorrer sobre todas elas, além de não ser viável em razão dos prazos, também não se presta ao foco desta dissertação.

Sendo assim, apenas algumas dessas demandas serão analisadas. Um dos critérios de seleção foi pensar quais das demandas caracterizadas podem ser consideradas como reconhecíveis nos textos das três DCNs-FP. Após essa ponderação, essas foram as demandas selecionadas:

- Cursos de licenciatura com identidade própria;
- Formação em nível superior para todos os professores;
- A organização curricular deve determinar a organização institucional;
- Integração entre IES e comunidade externa;
- Aproximar as Instituições de Ensino Superior e os Sistemas de Ensino da Educação Básica;
- Associação adequada entre teoria e prática;
- Desenvolvimento cultural dos professores;
- A preparação do professor deve ir além da docência;
- Concepção ampliada de prática: PCC;
- Inclusão da discussão sobre pesquisa no currículo de formação de professores;

- TICs no currículo de formação de professores;
- Considerar as especificidades próprias dos níveis e/ou modalidades de ensino da Educação Básica;
- Considerar as especificidades próprias das etapas da Educação Básica e das áreas do conhecimento que compõem o quadro curricular na Educação Básica;
- Garantir efetivo padrão de qualidade para a formação dos profissionais do magistério nas modalidades presencial e a distância;
- Empenhar-se em um esforço articulado de planejamento (instituições formadoras, sistemas e redes de ensino, instituições da educação básica, fóruns estaduais, fóruns nacionais e outros).

Na etapa seguinte de seleção, o critério que busquei aplicar foi o de pertinência ao tema foco desta dissertação, no caso, a defesa de mais prática para melhor formar o professor. Coloquei-me a tarefa de pensar quais dessas demandas, se analisadas, poderiam me ajudar a pensar sobre a questão que motivou este trabalho. As disputas que pude caracterizar a partir dos Documentos Finais ENANFOPE foram muito importantes para a definição dessa seleção final.

As demandas selecionadas para fins de análise são as que seguem:

- **Cursos de licenciatura com identidade própria;**
- **Formação em nível superior para todos os professores;**
- A organização curricular deve determinar a organização institucional;
- **Aproximar as Instituições de Ensino Superior e os Sistemas de Ensino da Educação Básica;**
- **Associação adequada entre teoria e prática;**
- A preparação do professor deve ir além da docência;
- Concepção ampliada de prática: PCC;
- Inclusão da discussão sobre pesquisa no currículo de formação de professores.

As demandas que não foram destacadas não serão analisadas à parte, pois considero que de muitas maneiras elas acabam sendo incluídas na análise das que estão em destaque.

Para as análises que procedo a seguir, utilizei o estudo que fiz dos Documentos Finais ENANFOPE, recuperando, no mesmo, discussões que pudessem estar relacionadas com cada uma das demandas.

### 3.2.1 Demanda: cursos de licenciatura com identidade própria

Na análise do Quadro 1 - Perfil do Curso de Formação de Professores, conferi destaque ao assunto da licenciatura com identidade própria, ainda que não com o detalhamento que pretendo desenvolver aqui. Contudo, já naquele momento, ressaltai a grande relevância dessa diretriz, que agora chamo de demanda, para as disputas acerca da formação de professores.

#### 3.2.1.1 A demanda nas DCNs-FP 2002

Conforme já mencionado, nas DCNs-FP 2002, é inaugurada, como orientação política oficial, a demanda pelo curso de licenciatura com identidade própria, sendo possível relacionar a tal demanda as seguintes queixas encontradas nas referidas DCNs: atividade docente tida como vocacional “ou [como atividade] que permitiria grande dose de improviso e autoformulação do ‘jeito de dar aula’”; “as deficiências da estrutura curricular”; “a abreviação indevida dos cursos”; e simplificação “tanto [d]o domínio do conteúdo quanto da qualificação profissional do futuro professor” (BRASIL, 2001a, p.16, 17, 22, 50).

#### 3.2.1.2 A demanda nas DCNs-FP 2015

Nas DCNs-FP 2015, a referida demanda pode ser reconhecida em seus textos como um requisito para os cursos de formação de professores, sendo a institucionalização de cursos de licenciatura com identidade própria pelas instituições formadoras entendida como uma maneira de propiciar um projeto específico de formação docente que articule: formação inicial e continuada, as diferentes unidades acadêmicas envolvidas na formação, IES e Instituições de Educação Básica, além de garantir espaços específicos de discussão sobre essa formação (BRASIL, 2015a, p.24, 28, 48). Apesar disso, há a preocupação, no texto do seu Parecer, de abordar como imprescindível a articulação das licenciaturas com os bacharelados, ficando

estabelecido, no caput do Art.11 da sua Resolução, que “a formação inicial requer projeto com identidade própria de curso de licenciatura **articulado ao bacharelado ou tecnológico**, a outra(s) licenciatura(s) ou a cursos de formação pedagógica de docentes, [...]” (BRASIL, 2015b, grifos meus).

De imediato, é possível perceber que enquanto nas DCNs-FP 2002 a referida demanda está muito articulada à ideia de constituir o professor enquanto um profissional, afastando-o de ideias como vocação e improviso, nas DCNs-FP 2015 a sua articulação se dá com uma ideia de formação unitária e de esforço articulado de planejamento. Creio que o movimento dessa mudança pode ser melhor percebido com a ajuda dos Documentos Finais ENANFOPE. Voltarei a isso adiante.

### 3.2.1.3 A demanda nas DCNs-FP 2019

Nas DCNs-FP 2019, o reconhecimento da demanda em questão se dá de maneira mais óbvia no seguinte trecho:

(...) é preciso **dar aos cursos de licenciaturas o lugar de importância** que, na atualidade, em geral, eles não têm nas instituições de ensino superior. Em muitos casos, os cursos de licenciaturas são constituídos por um conjunto de disciplinas do bacharelado correspondente, que se junta a um pequeno conjunto de disciplinas teóricas da área da Educação, entretanto sem nenhuma conexão entre eles e a prática escolar. (BRASIL, 2019a, p.13, grifos meus)

Articula-se, então, a demanda pela licenciatura com identidade própria à disputa bacharelado x licenciatura, fazendo questão de dizer, no entanto, que tanto as disciplinas correspondentes ao bacharelado quanto as correspondentes à área da Educação não se articulam com a prática escolar. Ou seja, associam também essa demanda à disputa teoria x prática.

É interessante perceber como o atravessamento dessa demanda se dá nas três DCNs-FP, transitando de uma forte articulação com a ideia de profissionalização, passando pela associação com uma ideia de formação unitária que deve se dar a partir de uma construção coletiva, para se encontrar nas DCNs-FP 2019 mais fortemente articulada à ideia de garantir no currículo um espaço para a prática que se realiza nas escolas.

Isso não quer dizer que a ideia de profissionalização do professor, que nesta dissertação tenho pensado enquanto um imaginário ou discurso hegemônico, não esteja presente nas DCNs-FP 2015 e de 2019, pois de alguma forma está, ainda que de uma maneira diferente daquela presente nas DCNs-FP 2002. Também não quer dizer que a prática escolar não seja uma preocupação presente nas DCNs-FP 2002 e de 2015 - a prática tanto é uma preocupação presente, como discutirei mais adiante, que a ela foram concedidas, em todas as três últimas matrizes curriculares definidas oficialmente, 800 horas da carga horária total das licenciaturas específicas. Contudo a prática também não está presente nas três DCNs-FP da mesma maneira, se levarmos em consideração as significações engendradas na disputa, mas a isso também voltarei mais à frente.

#### 3.2.1.4 Pensando as disputas e as significações em torno da demanda por um curso com identidade própria a partir dos Documentos Finais ENANFOPE

##### 3.2.1.4.1 Bacharelado e licenciatura: integração ou separação?

É difícil dizer se desde os primeiros Documentos Finais ENANFOPE a licenciatura com identidade própria figurava propriamente como uma demanda, pois sempre esteve muito presente nesses documentos a defesa da não separação entre bacharelado e licenciatura no que diz respeito aos conteúdos específicos de uma área disciplinar, conforme pode ser lido nesse trecho do Documento de 1983: “nas instituições onde coexistirem cursos de licenciatura e bacharelado na mesma área, não deverá haver separação inicial dos cursos no que se refere ao conteúdo específico, evitando-se a discriminação do curso de Licenciatura” (ANFOPE, 1983, p.6).

Essa preocupação da separação entre bacharelado e licenciatura, que continuou a ser expressa em vários Documentos Finais ENANFOPE, como veremos a seguir, também aparece quando, no Documento de 2002, há o posicionamento, após a aprovação e publicação das DCNs-FP 2002, a favor do curso de licenciatura com identidade própria:

Diz ainda essa legislação que a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria, embora, mantida, quando couber, “estreita articulação com institutos, departamentos

e cursos de áreas específicas” ( Art. 7º). **Com esta concepção, historicamente, a ANFOPE concorda, pois ela traz para a licenciatura identidade, integralidade e terminalidade própria, valorizando a formação do professor, como profissional do ensino, o que é um avanço na sua qualificação técnico-científica, se comparada com uma formação apenas complementar ao bacharelado.** O que continua sendo alvo de críticas da ANFOPE, no entanto, é a possibilidade de se ampliar o fosso entre a formação do bacharel e a do licenciado, principalmente se esta última for destinada aos Institutos Superiores de Educação e, conseqüentemente, divorciada da pesquisa e produção do conhecimento específico da área. (ANFOPE, 2002, p.23, grifos meus)

Essa crítica, como apontado, também estava presente no documento de 1989, diante, inclusive, da proposta de criação de algo similar aos Institutos Superiores de Educação:

Outra questão igualmente preocupante diz respeito à organização da formação de educadores no interior das universidades. Tem havido propostas no sentido de que a formação de professores para o atual 1º. e 2º. graus se dê em uma unidade independente dos Institutos e das Faculdades de Educação: os chamados Centros de Formação de Professores. Os licenciados não seriam alunos dos Institutos ou da Faculdade de Educação - seriam alunos do Centro de Formação. Os professores dos licenciados seriam igualmente transferidos para o Centro. Alguns pesquisadores acham que este caminho seria desastroso para a formação de professores. A primeira conseqüência seria a **separação entre licenciatura e bacharelado** e a perda de sua precária integração. Já em 1983, o documento de Belo Horizonte aponta na direção do aumento necessário da **integração entre a licenciatura e o bacharelado**, em especial no que diz respeito aos conteúdos específicos. **Esta separação geraria rapidamente professores e alunos considerados pela academia como de segunda categoria.** A segunda conseqüência apontada é a **separação entre o ensino e a pesquisa** - tanto no que se refira ao conteúdo específico da licenciatura, como à formação pedagógica. No caso da formação pedagógica pode-se antever que a ausência de um contato com a pesquisa nas várias áreas que fundamentam a teoria educacional e pedagógica, **conduziria a uma preocupação predominantemente metodológica e o retrocesso a concepções tecnicistas que tanto custaram para ser questionadas dentro de própria área da pesquisa educacional.** (ANFOPE, 1989, p.23-24, grifos meus)

A partir dos dois últimos trechos destacados, é possível ver que a ideia da separação do bacharelado da licenciatura é articulada com a ideia de separação entre epistemologia e metodologia, e associada também à ideia de que tais separações empobrecem a formação do professor. Conseqüentemente, conforme esse entendimento, um espaço de formação que não possa garantir uma base epistemológica que venha a ser considerada satisfatória, não pode formar professores.

Em prosseguimento às discussões para a formulação de uma Base Comum Nacional para a formação de professores, o Documento Final ENANFOPE 1990 traz o seguinte relato de um dos grupos formados para pensar a composição da Base, o Grupo de Pedagogia <sup>50</sup>:

---

<sup>50</sup> O documento de 1990 esclarece que foram criados cinco grupos de trabalho para discutir qual deveria ser a composição da BCN: Grupo 1, 2 e 3 de Pedagogia, Grupo de Licenciaturas específicas e Grupo de Escola Normal. Considerando que, diante das divergências, não foi possível produzir uma proposta consensual, foram

O documento do IV Encontro apresenta uma **divergência entre os grupos de Licenciatura em Pedagogia e os grupos de Licenciaturas específicas**. Enquanto os primeiros caminham na direção da identificação de eixos curriculares, os segundos retomam a **divisão entre conhecimento específico, pedagógico e integrador**. Em nosso entender **esta divergência está motivada pela natureza das licenciaturas específicas onde parece ser de grande importância assegurar que o conhecimento específico do bacharelado seja, também, o mesmo conhecimento específico do licenciado**. [...]. A proposta que apresentamos é a de se discutir a **parte comum da formação**, que é geral para todos os cursos de formação do profissional da educação, **deixando de lado, momentaneamente, estas divergências**. Elas serão obrigatoriamente retomadas no momento de se particularizar a aplicação da base comum nacional a uma determinada instância formadora. (ANFOPE, 1990, p.20-21, grifos meus).

Esse relato é muito relevante como uma amostra desse ambiente não pacificado mesmo intramovimento, ainda que se trate de uma Associação que representa uma coletividade supostamente unificada sob uma base identitária comum, qual seja, a dos profissionais da educação. Além disso, vejo que cabe chamar a atenção para a maneira como a divergência mencionada é explicada, baseada na ideia de que, para aqueles sujeitos diretamente vinculados às licenciaturas específicas, o conhecimento específico do professor deve ser tal qual o do bacharel formado na mesma área.

Foi intrigante ver que, após tamanha divergência, no documento do Encontro Nacional seguinte, o de 1992<sup>51</sup>, defende-se como proposta a escola única de formação do profissional da educação. Essa proposta representa, no meu entendimento, o momento em que a demanda por um curso de licenciatura com identidade própria pode ser mais fortemente reconhecida nos Documentos Finais ENANFOPE.

Nessa proposta, cada Faculdade/Centro de Educação das Universidades será o *locus* dos “programas de formação (com responsabilidades pela pesquisa, docência e extensão) **supra-departamentais** que constituiriam a escola única de formação do profissional da educação” (ANFOPE, 1992, p.34, grifo meu), cabendo aos demais Institutos/Faculdades participarem da composição curricular no que coubesse. Dessa maneira, infiro que todos os futuros licenciandos passariam a ser alunos das Faculdades/Centros de Educação.

No Documento de 1992, o argumento trazido para sustentar a defesa de que o *locus* dos programas deveria ser as Faculdades/Centros de Educação é o de “que não se poderia

---

registradas no documento três propostas: Grupos de Pedagogia 1 e 3, Grupo de Pedagogia 2 e Grupo de Licenciaturas específicas/ Escola Normal. (ANFOPE, 1990, p.11-12)

<sup>51</sup> De acordo com o próprio texto do Documento Final ENANFOPE de 1992, “a idéia de uma escola única já apareceu em 1989 por ocasião do debate sobre a formação do professor de educação básica. Naquele momento a proposta restringia-se à formação única do professor de educação básica em nível superior. A idéia que assumimos aqui é mais ampla e atinge toda a formação do profissional da educação, inclusive as Licenciaturas específicas e a Licenciatura em Pedagogia” (ANFOPE, 1992, p.25).

reproduzir em cada um [dos Institutos] as condições de produção de **conhecimento interdisciplinar** existentes no interior da Faculdade de Educação” (ANFOPE, 1992, p.31, grifos meus) e que, portanto, “isso levaria os Institutos a colocar **ênfase na metodologia do ensino** contribuindo para um exame do fenômeno educacional desgarrado de seus determinantes históricos e sociais” (*ib.*, p.31, grifos meus). Ainda de acordo com o mesmo documento, se os *loci* dos programas fossem os Institutos, “continuará presente a disputa por ‘espaço curricular’ entre licenciatura e bacharelado, inviabilizando uma formação teórica de qualidade para o licenciado” (*ib.*, p.31).

Com base nessa argumentação, o que me parece é que as Faculdades/Centros de Educação são entendidos, nesse contexto, como pólos de integração, e integração parece estar sendo, considerando o material de pesquisa selecionado, um significante-chave no campo discursivo da formação de professores. Propor superar separações/fragmentações/dicotomias tem sido uma das marcas dos textos analisados.

A proposta da escola única de formação é bastante arrojada e no próprio documento de 1992 são caracterizadas situações que dificultariam ou, até mesmo, impediriam esse ou qualquer outro tipo de proposta de integração cuja intenção fosse caminhar, cada vez mais, em direção ao apagamento de fronteiras. Dentre as dificuldades e limites apontados no documento, destaco:

- **o distanciamento entre Faculdade de Educação e os Institutos**, distanciamento este tanto de ordem físico-espacial **quanto de interesses e intenções**;  
[...]
- **a fragmentação, departamentalização nas próprias Faculdades de Educação**;
- inviabilização de propostas interdisciplinares por força da estrutura organizacional e administrativa, assegurada na Lei 5540/68;
- **a luta de poder, prestígio e busca de identidade entre os Institutos e Faculdades**;
- [...]
- a falta de assumir co-responsabilidades;
- a problemática epistemológica envolvendo a produção do conhecimento no interior das Instituições de Ensino Superior afastada de quem deve reconstruir (aprender, organizar, transmitir, avaliar) a produção do conhecimento na escola;
- as desigualdades nas composições de grupos, estabelecendo-se correlações de forças desiguais. (ANFOPE, 1992, p.27, grifos meus)

Pode-se ver que o peso dado ao aspecto organizacional e corporativo das instituições formadoras é muito grande quando se trata de falar da dificuldade ou da impossibilidade de integração e, em parte, esses impedimentos estavam sendo colocados como efeitos

indesejados da última Lei que, à época, havia reformado o Ensino Universitário no Brasil<sup>52</sup>. Sobre isso, é relevante dizer que, por mais que essa Lei já tenha sido revogada, a departamentalização, por exemplo, continua vigorando como estrutura organizativa de algumas Universidades brasileiras<sup>53</sup>.

Ainda no bojo da proposta de escola única, o Documento Final ENANFOPE 1992 faz questão de esclarecer que ela “não divorcia, na formação do conteúdo específico, o bacharel do licenciado, mantendo o papel dos Institutos no processo de formação do educador” (ANFOPE, 1992, p. 26) e que “os Institutos continuariam a ser responsáveis pelos alunos do bacharelado e por disciplinas de conteúdos específicos dos alunos das Licenciaturas da Faculdade de Educação” (*ib.*, p. 31). Estes são posicionamentos que me soam de caráter conciliatório, ainda assim, a proposta de escola única de formação possibilita a existência, no meu entendimento, de elementos discursivos capazes de fomentar e/ou fortalecer a demanda pelo curso de licenciatura com identidade própria, assim como as disputas em torno da mesma.

Ainda sobre a participação dos demais Institutos/Faculdades nos currículos dos cursos de licenciatura, o Documento Final ENANFOPE 1992 traz o seguinte:

O aluno do programa de licenciatura faria um conjunto de disciplinas de conteúdos específicos nos Institutos **de forma a garantir a mesma qualidade na abordagem do conhecimento específico e a não separação entre pesquisa e ensino no interior da Universidade**. No entanto, este conjunto de disciplinas não cobriria obrigatoriamente todo o conteúdo do bacharelado.

Mesmo que o conteúdo específico possa vir a ser retomado no interior do programa achamos importante não retirar dos Institutos a formação teórica dos alunos no conteúdo específico. **Esta posição está ancorada na compreensão de que para ensinar uma disciplina é preciso conhecer, também, como se produz conhecimento nela. A metodologia de ensino tem que levar em conta a epistemologia do conteúdo a ser ensinado**. Desta maneira, seria improdutivo desvincular a formação em conteúdos específicos do licenciado, ministrando-a separadamente dos Institutos, seja na Faculdade de Educação, seja em Centros de Formação do Professor independentes da Faculdade de Educação. (ANFOPE, 1992, p.31, grifos meus)

Uma das preocupações expressas acerca de uma separação total entre o bacharelado e a licenciatura, como já foi dito, é garantir que o futuro professor não fique devendo em nada em termos epistemológicos para os seus colegas bacharéis. Essa é uma preocupação que se

<sup>52</sup> Lei Nº 5.540, de 28 de Novembro de 1968 – Ementa: Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Essa Lei foi revogada pela LDBEN de 1996, com exceção do artigo 16, que foi alterado pela Lei nº 9.192, de 1995, cuja ementa é a seguinte: Altera dispositivos da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que regulamentam o processo de escolha dos dirigentes universitários.

<sup>53</sup> Quicá da maioria ou mesmo de todas as Universidades, contudo não disponho de dados para apresentar uma afirmação a esse respeito.

articula com a defesa da pesquisa como parte da formação do professor e com a defesa da Universidade como *locus* privilegiado para a formação desse profissional.

O principal argumento presente no Documento Final ENANFOPE 1992 para justificar todo esse investimento em integração, apesar das divergências e de entenderem, na minha percepção, não ser politicamente apropriado defenderem um apagamento total das fronteiras, considerando uma possível ruptura com os Institutos e Faculdades dos quais fazem parte os bacharelados nas áreas disciplinares específicas, é que esta seria “uma das formas de se viabilizar a existência de uma base comum<sup>54</sup> para a formação de todos os educadores (Pedagogia, Escola Normal e Licenciaturas específicas) como historicamente a ANFOPE tem defendido” (ANFOPE, 1992, p. 25).

Um exemplo das divergências mencionadas no parágrafo acima, e que creio ser relevante para esta narrativa, é relatado no Documento Final ENANFOPE 1996, quando a proposta da Escola Única é posta novamente em debate no movimento:

Muito controvertida e questionada pelos membros da ANFOPE, a Escola Única foi uma idéia que até o momento permanece em balão de ensaio. Os diversos encontros feitos com representantes dos Fóruns de Licenciaturas durante o período 94-96 permitiram avaliar que a priori, isto é, sem uma discussão aprofundada, existe certa **rejeição à concepção de escola única por parte dos Institutos de Conteúdo Específico que se dedicam à formação de professores**. Essa rejeição caso tome corpo entre os cursos de licenciaturas do País, conseqüentemente **haverá uma ruptura entre a faculdade de educação e os parceiros que, na Universidade, são também responsáveis pela formação de professores**. (ANFOPE, 1996, p.22, grifos meus)

Fica evidente nesse trecho destacado que não só a proposta da Escola Única não é unânime, mesmo intramovimento, como que também há uma preocupação que a mesma, apesar de clamar pela integração, gere - e/ou aprofunde, cabe considerar - uma fragmentação indesejada e prejudicial para o movimento.

Uma história que os Documentos Finais ENANFOPE não omitem e que tenho considerado importante para pensar tanto a defesa de uma formação única quanto a defesa do protagonismo das Faculdades/Centros de Educação, é a do próprio movimento que culminou na constituição da ANFOPE, em 1990. E esse movimento, conforme relata os referidos

---

<sup>54</sup> Quanto à argumentação para a existência de uma BCN, essa vai sendo reelaborada ao longo dos documentos, articulando-se, pelo o que pude perceber dos primeiros documentos, mais com a questão de garantir tecnicamente a formação de professores que possam ser reconhecidos e valorizados como profissionais especializados em educar e de sólida, ampla e elevada qualificação, estando nos últimos documentos cada vez mais articulada com a ideia de se constituir um coletivo profissional politicamente coeso e forte, capaz de lutar por condições de trabalho dignas e por padrão remuneratório e planos de carreira compatíveis com a importância social do trabalho exercido pelo professor, e de se empenhar na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

documentos, se inicia no espaço político constituído por disputas em torno de definições para o curso de Pedagogia.

#### 3.2.1.4.2 O espaço político das disputas pela formação do(a) Pedagogo(a) narradas nos Documentos Finais ENANFOPE e a demanda pela licenciatura com identidade própria: interpenetrações

Em vários Documentos Finais ENANFOPE é dito que, o Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, criado a partir da 1ª Conferência Brasileira de Educação, em 1980, tinha a intenção de mobilizar professores e alunos para discutir a reformulação do currículo do curso de Pedagogia. Contudo, conforme Documento Final ENANFOPE 1986, “o Comitê já apontava para a impossibilidade de reformular o Curso de Pedagogia sem rever os currículos das demais licenciaturas, enquanto cursos de ‘Formação do Professor’, incorporando lutas específicas que vinham sendo travadas em outras instâncias sobre essas licenciaturas” (ANFOPE, 1986, p.2).

O primeiro Encontro Nacional para tratar da reformulação do currículo de Pedagogia ocorreu em 1983 e foi chamado de “Encontro Nacional do Projeto de Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação”, denominação que já indicava que a discussão não estava mais restrita ao curso de Pedagogia. A partir desse encontro, criou-se a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores – CONARCFE - e, em 1986, ocorreu o segundo Encontro Nacional, agora intitulado, “Encontro da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores”, com a proposta bem definida de repensar todos os cursos de formação de professores, independentemente do nível, da modalidade e da área de conhecimento.

Tem-se, então, um movimento que começou para se pensar a reformulação do currículo de Pedagogia e que foi ampliado para as demais licenciaturas. Diante disso, creio que não seja descabido pensar que elementos discursivos circulantes no espaço político erigido pela e na disputa pelas definições atinentes à formação do(a) Pedagogo(a) passaram também a constituir a discursividade voltada para a formação de professores como um todo.

Para a definição do perfil profissional do Pedagogo(a), a questão de este ser ou não professor é muito central e elemento de muita disputa e divergência. E percebo que relacionada a isso está a defesa que aparece recorrentemente nos Documentos Finais

ENANFOPE de que “a docência constitui a base da identidade profissional de todo educador” (ANFOPE, 1992, p.11).

Vejo que esse entendimento acabou por atravessar todas as propostas curriculares das duas primeiras décadas do século XXI voltadas para as licenciaturas e a contribuir para fomentar a demanda por cursos de licenciatura com identidade própria, tendo em vista que se associa com outro entendimento expresso no Documento Final ENANFOPE 1998, o de que é preciso “lutar para transformar as licenciaturas em cursos de formação de professores, superando a compreensão de que o professor é alguém (de preferência um bacharel ou graduado em outras Faculdades) com licença para ensinar, ao invés de um profissional da educação formado com este objetivo” (ANFOPE, 1998, p.31-32).

Através dos Documentos Finais ENANFOPE, pude perceber que, contrariamente do que se vê para as licenciaturas específicas, a preocupação, no caso do currículo de Pedagogia, reside em que este fique limitado à licenciatura, como pode ser visto no seguinte trecho: “ao se considerar a Pedagogia uma licenciatura isto não representaria um empobrecimento em relação à própria identidade do pedagogo? Como fica a formação deste profissional para atuar ao nível dos sistemas que definem as políticas educacionais e para a pesquisa em educação?” (Documento ANFOPE, 1992, p.37). Cabe fazer um desvio na narrativa para dizer que isso me leva a pensar se essa é uma preocupação extensível aos profissionais das áreas disciplinares específicas, ou seja, se eles pensam que ter um curso específico de licenciatura em uma área disciplinar pode empobrecer a formação de um profissional que, apesar de ser professor, também é reconhecido como um profissional de uma área específica do conhecimento.

Vejo que a disputa pelo *locus* para a formação do professor voltado para a educação infantil e o primeiro segmento do ensino fundamental ajuda a entender, em parte, a inversão relatada acima. Ainda que a demanda pela formação de professores para essas etapas da educação básica em ensino superior tenha, de um modo geral, logrado bastante êxito<sup>55</sup>, as

---

<sup>55</sup> A formação de professores para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental em Curso Normal continua prevista em Lei (LDBEN de 1996, art. 62: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal”), e ainda é oferecida em estabelecimentos de ensino pelo país. Contudo a mesma Lei propiciou uma procura significativa pela formação de professores em ensino superior, mesmo para essas etapas da educação básica, conforme relata o Documento Final ENANFOPE 2000: “Aparentemente, com esse artigo [art. 87 da LDBEN de 1996 – exigência de curso superior para os professores em 10 anos], pretendeu-se garantir um dos anseios de todos os que vêm, historicamente, postulando pela formação em nível superior, em cursos de licenciatura plena, de todos os professores. [...] É assim que, pressionados por esse prazo, os professores, sentindo a ameaça do desemprego, têm sido levados a frequentar cursos de qualidade duvidosa em grande parte pagos por eles. [...] Essa verdadeira "corrida pelo diploma" cria um contexto de superexploração do trabalho docente, obrigando o professor a estudar em jornadas extras à noite, fins de semana

Faculdades/Centros de Educação não são, por lei<sup>56</sup>, o *locus* privilegiado para a formação desses profissionais. Os Cursos Normais Superiores disputam esse espaço de formação com os cursos de Pedagogia.

Além da preocupação com a formação do Pedagogo ficar restrita apenas à licenciatura, localizei também nos Documentos Finais ENANFOPE duas preocupações relacionadas com a possibilidade da formação de Pedagogo se limitar apenas ao bacharelado. A primeira diz respeito à transferência total da formação dos professores para as etapas iniciais da educação básica para os Institutos Superiores de Educação – ISEs; e a segunda está relacionada ao interesse nesse bacharelado, conforme mencionado no Documento Final ENANFOPE 2021, como uma “reivindicação histórica de determinados setores da área e do campo empresarial” (ANFOPE, 2021, p.48).

A argumentação que vai sendo construída em defesa da integração bacharelado e licenciatura no currículo da Pedagogia, desconsiderando a possibilidade do Pedagogo se formar apenas bacharel ou licenciado, é muito interessante, pois traz elementos discursivos que não só podem ser reconhecidos quando se trata da extensão dessa defesa para as licenciaturas específicas, mas que também ajudam a pensar outras articulações discursivas e disputas. A seguir, destaco alguns trechos dos Documentos Finais ENANFOPE que considero contribuir com essa argumentação:

Este curso [Pedagogia] torna-se portanto, responsável pela formação acadêmico-científica do campo educacional na graduação, a formação unificada do Pedagogo – Licenciado e Bacharelado -, **profissional que, tendo como base os estudos teórico-investigativos da educação, é capacitado para a docência e conseqüentemente para outras funções técnico-educacionais, considerando que a docência é a mediação para outras funções que envolvem o ato educativo intencional.** Não se considera, neste sentido, aplicável para a Pedagogia, dicotomizar na formação carreiras diferenciadas conforme a categorização pretendida pela SESu/MEC - **Bacharelado Acadêmico, Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura.** A formação do pedagogo envolve estas três dimensões, podendo, no seu aprofundamento, dar maior relevo a uma ou outra. (ANFOPE, 2002, p. 27, grifos meus)

---

e/ou férias, com sérios prejuízos para seu trabalho, sua vida familiar, seu lazer e sua própria formação” (*ib.*, p.20).

<sup>56</sup> LDBEN de 1996, Art. 63: “Os institutos superiores de educação manterão: I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental”. Decreto Nº 3.276, de 06 de Dezembro de 1999, alterado pelo Decreto Nº 3.554, de 07 de Agosto de 2000. Antes da alteração havia a seguinte determinação: Art. 3º, § 2º: “A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á exclusivamente em cursos normais superiores”. Após a alteração, o texto ficou assim: Art. 3º, § 2º: “A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á, preferencialmente, em cursos normais superiores”.

A proposição de um Bacharelado pós-licenciatura [para a Pedagogia], com a duração de 800 horas, apostilado ao diploma, “visando ao adensamento em formação científica”, representa clara **desvalorização da formação para a docência, cuja capacitação, alijada “do adensamento teórico”, da pesquisa e da produção de conhecimento**, que deveria ser sua base, reduz-se, então, ao pragmatismo da docência para as séries iniciais da Educação Fundamental ou para a Educação Infantil, **aprofundando a dicotomia entre teoria e prática**. (ANFOPE, 2006, p.24, grifos e acréscimos meus)

Tal formulação [da Minuta de Resolução das Diretrizes de Pedagogia divulgada pelo CNE, em março de 2005, para consulta eletrônica] desconsiderou **a particularidade da Pedagogia como uma das “ciências práticas” mais ricas em tradição** (Schmied-Kowarzik), **o que lhe daria a condição de formar o bacharel e o licenciado ao mesmo tempo, sem dicotomias**, como prevêm as propostas de Diretrizes Curriculares elaboradas pelas duas últimas Comissões de Especialistas do Curso de Pedagogia da SESU/MEC e referendadas pelas entidades representativas dos educadores. (ANFOPE, 2006, p.24, grifos e acréscimos meus)

Uma análise inicial do conjunto do documento [DCNs Pedagogia de 2006<sup>57</sup>] permite identificar que, as funções estabelecidas para os formados em Pedagogia, se aproximam daquelas reivindicadas pelo movimento dos educadores, pois sinalizam **para um avanço no que se refere à superação da dicotomia entre licenciatura e bacharelado**. Ao menos em tese, indica que a formação no curso de Pedagogia é mais abrangente que aquela oferecida no curso Normal Superior (Scheibe, 2006):

Na realidade, esta tese, tal como formulada, **tem caráter estratégico no atual momento histórico**, pretende firmar a concepção do curso de pedagogia, como **um curso que é simultaneamente bacharelado e licenciatura, que forma os profissionais da educação que tem a docência como base e a pesquisa como princípio**. (ANFOPE, 2006, p.31-32, grifos e acréscimos meus)

A leitura desses trechos suscita-me a considerar algumas articulações de sentido, como pedagógico como prática; bacharelado como o aspecto acadêmico do currículo e, portanto, como expressão da parte referente à teoria; a associação do significante ciência com o significante prática, opondo formação de base científica e técnica e formação de caráter técnico-prático; e a junção de uma ideia de docência imbricada com o trabalho de pesquisa.

#### 3.2.1.4.3 Pedagógico como prática e outros deslizamentos e articulações de sentido

Chamou muito a minha atenção a definição da Pedagogia como uma ‘ciência prática’ (ANFOPE, 2006, p.24), pois isso imediatamente me fez pensar sobre quais seriam as ciências que não poderiam ser consideradas práticas. Estou certa, porém, de que não dou conta de

<sup>57</sup> Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de Maio de 2006 – “Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura”.

abordar de forma mais aprofundada, nesse momento, uma discussão sobre ‘ciências práticas’ e ‘ciências não práticas’, no entanto creio que é relevante para esta dissertação ponderar sobre algumas questões.

Se a Pedagogia é uma ‘ciência prática’, é bastante plausível a percepção que eu tive, em vários momentos da leitura de todo o material de pesquisa, de que circula no campo discursivo da formação de professores um entendimento de pedagógico como sinônimo de prática.

O pedagógico como prática está muito associado, pelo o que tenho percebido, à inclusão nos currículos de formação de professores das metodologias de ensino e da formação didática, e, por isso, há uma disputa pela inclusão ou não nos currículos de licenciatura dos estudos em educação, incluindo aqueles considerados como seus fundamentos.

No Documento Final ENANFOPE 1998, dentre os princípios elencados como defendidos pelo movimento estão os seguintes:

j) A organização curricular dos cursos de formação dos profissionais da educação deverá orientar-se pelas seguintes diretrizes curriculares:

(...)

\* a docência como base da formação profissional de todos aqueles que se dedicam **ao estudo do trabalho pedagógico;**

\* **o trabalho pedagógico** como foco formativo ;

\* a sólida formação teórica em todas as atividades curriculares - nos conteúdos específicos a serem ensinados pela escola básica e nos **conteúdos especificamente pedagógicos;**

(...). (ANFOPE, 1998, p.9-10, grifos meus)

Naquele momento, parecia ser desnecessário marcar a todo momento nos textos uma ampliação de sentido para o termo pedagógico, embora essa preocupação já existisse, como pudemos ver, por exemplo, na discussão sobre a escola única de formação. Porém, com o acirramento da disputa pelo *locus* privilegiado para a formação dos professores, narrado nos Documentos Finais ENANFOPE, considero que uma necessidade de ampliação de sentido do termo pedagógico foi se estabelecendo e aparecendo nos textos de forma também mais intensa. Sobre isso, seguem alguns trechos dos Documentos Finais ENANFOPE:

A forma de desenvolvimento e materialização das diretrizes [DCNs-FP 2002] seguiu, em cada Instituição do Ensino Superior, caminho diverso, dependendo da história e trajetória das relações entre as áreas da licenciatura e as faculdades/centros e departamentos de educação. Em várias universidades, os centros de educação e, portanto, o campo da educação, **vem sendo alijado** da responsabilidade pela formação dos professores, rebaixando inclusive as exigências do **campo da teoria pedagógica**. Este é um movimento que vem se observando e que deve merecer da ANFOPE um acompanhamento cuidadoso e um maior estreitamento com os colegas e entidades das diferentes áreas de conhecimento, com vistas a resistir aos processos

de flexibilização curricular que vão se revelando como um rebaixamento na qualidade da formação teórica sólida **no campo educacional e pedagógico**. (ANFOPE, 2004, p.13, grifos e acréscimos meus)

Cabe destacar, que há desafios ainda não enfrentados que permanecem presentes na pauta exigindo necessárias análises e posicionamentos que nossa entidade deve levar a efeito, em eventos específicos ou em mesas de discussão, nos próximos anos:

[...]

3. Criação de cursos de licenciaturas de caráter técnico-prático, em centros corporativos (como SENAI, SENAC) no contexto das alterações, que vêm se produzindo há aproximadamente 10 anos, no interior das IES, **de retirada dos estudos relativos aos fundamentos das Ciências da Educação e da teoria pedagógica**, dos cursos de formação de professores sob responsabilidade dos institutos específicos e seus bacharelados. A **formação de base científica e técnica**, em condições de igualdade para todos, é condição para forjar uma nova qualidade da formação dos educadores, que não se reduz a “treinamento”, para lidar com os complexos processos na formação da infância e da juventude. (ANFOPE, 2018; p.44-45, grifos meus)

Constitui-se, então, um cenário em que é preciso deixar claro que o pedagógico no currículo também inclui os estudos/ciências da educação, ensejando, assim, a defesa por uma formação técnico-científica.

Diante disso, vejo que é trazido o entendimento de que não cabe mais pensar que, no currículo, é próprio e exclusivo do bacharelado conhecer como se produz ciência e também produzi-la, pois, com base na discursividade apresentada acima, o professor precisa ter esses domínios, algo que, pelo o que vejo, se associa à ideia de professor-pesquisador<sup>58</sup>.

Creio que não posso deixar de mencionar que essa situação da perda de espaço no currículo pelas Faculdades/Centros de Educação é narrada nos documentos apesar de medidas que visam a garantir esse lugar, como o estabelecimento de 1/5 da carga horária total dos cursos de licenciatura para o que foi denominado de dimensão pedagógica, e do surgimento dos Fóruns de Licenciaturas como uma instância dentro das Universidades voltada para debater assuntos específicos das licenciaturas.

A constatação dessa perda, presente nos Documentos Finais ENANFOPE, suscita-me curiosidade, levando-me a levantar hipóteses sobre o que pode estar “provocando” essa situação. Uma possibilidade que me ocorre é que se trata de uma reação por parte de Institutos e/ou Faculdades aos quais pertencem os bacharelados nas áreas disciplinares específicas em busca de retomar um espaço que tem sido reivindicado pelas Faculdades/Centros de Educação. Ainda assim, ressalto que se trata apenas de uma possibilidade.

---

<sup>58</sup> Sobre a inscrição discursiva desse termo, levando em consideração a história do campo curricular, abordarei no próximo capítulo.

No Documento Final ENANFOPE 1994, fala-se, inclusive, dos Fóruns de Licenciatura<sup>59</sup> como experiências bem sucedidas, ressaltando a sua importância como instância integradora:

Neste sentido, é importante destacar as experiências dos Fóruns de Licenciatura, que se solidificam por todo o país. Em várias universidades, estas instâncias, que congregam profissionais das Faculdades/Centros de Educação e dos Institutos, têm encaminhado medidas como a avaliação de seus cursos e ações interdisciplinares no sentido de **enfrentar as históricas dicotomias bacharelado x licenciatura, ensino x pesquisa, formação pedagógica x formação específica, entre outras.** (ANFOPE, 1994, p.20, grifos meus)

No Documento Final ENAFOPE 2016, o fortalecimento dos laços com os Fóruns de Licenciatura é visto como necessário para “superar os antagonismos presentes nas estruturas curriculares”:

Os encontros nacionais, no decorrer dos anos 2000, reafirmaram princípios e posições, ampliando a compreensão de que, para avançar nas discussões da formação dos profissionais da educação, era necessário considerar mais significativamente a articulação com os Fóruns de Licenciatura, novos parceiros criados nas IES, com o objetivo de melhor integrar as diferentes áreas e unidades das instituições responsáveis pela formação dos profissionais da educação e **superar os antagonismos presentes nas estruturas curriculares.** (ANFOPE, 2016, p.9, grifos meus)

O que creio ter sido possível perceber, a partir das leituras, estudos e pesquisas realizados para elaborar este trabalho dissertativo, é que o surgimento de novas disputas é incessante. Contudo isso não quer dizer que devemos desistir das tentativas de estabelecer cadeias equivalenciais, acordos, ainda que contingenciais e precários, pois isso implica desistir da luta pela significação e, conseqüentemente, da própria luta política.

### 3.2.1.5 Concluindo a análise

---

<sup>59</sup> Sobre a constituição dos Fóruns de Licenciatura, Bazzo (2004) diz que : “A partir das críticas sempre reafirmadas nos documentos oficiais, justificadoras da criação dos Institutos Superiores de Educação, de que as universidades não cumpriam bem a tarefa de formar professores, preocupadas primordialmente com os cursos de bacharelado e com a produção de conhecimento de ponta em cada área, os Centros/Faculdades de educação e todos os responsáveis pela formação dos profissionais da educação internamente às universidades, isto é, vinculados aos cursos de licenciaturas, perceberam que para avançar na discussão da formação dos profissionais da educação era necessário criar uma instância em que essas questões fossem tratadas. Surgiram, assim, ainda antes da aprovação da LDB n° 9.394, logo, antes da criação dos ISEs, os Fóruns de Licenciaturas nas universidades” (p.279).

A demanda por uma licenciatura com identidade própria parece se articular com outras diferentes demandas, que não necessariamente se constituem a partir das mesmas vontades, afetos, interesses e práticas políticas. Arrisco caracterizá-las a seguir:

- constituição de um currículo menos acadêmico e mais profissionalizante, estando, nesse caso, a profissionalização do professor muito relacionada ao domínio da prática pedagógica;

- formação unificada/unitária com vistas a constituir um corpo profissional específico, seja: para garantir práticas comuns; para garantir princípios comuns; para garantir uma coletividade politicamente forte e coesa; para cobrar responsabilidades; e/ou para garantir valorização e reconhecimento profissional únicos e adequados à sua importância social;

- elevação da importância dos estudos da área educacional para a formação do professor de qualquer área disciplinar;

- garantir que o professor também seja reconhecido como um produtor de conhecimento.

Por outro lado, dependendo de como essa demanda é encaminhada e dos efeitos desse encaminhamento, ela também enseja e/ou reforça, no “jogo de articulações, desarticulações e rearticulações discursivas” (LOPES, 2019, p.4), disputas e, conseqüentemente, outras produções de sentido:

- Instituições Universitárias x Instituições não universitárias
- Faculdades/Centros de Educação x Institutos/Faculdades de áreas disciplinares específicas
- Bacharelado x Licenciatura
- Conhecimento específico x Conhecimento pedagógico
- Prática pedagógica x Estudos da área educacional/das Ciências da Educação;
- Ensino x Pesquisa
- Professor enquanto um prático x Professor-pesquisador
- Formação técnico-prática x Formação teórico-científica/Formação técnico-científica
- Teoria x Prática

No escopo da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe, entendo que a sustentação de demandas não se dá a partir de grupos homogêneos e coesos, cujos sujeitos estabelecem acordos entre si totalmente conscientes dessa ação. Desse modo, a sustentação de demandas se dá apesar das diferenças, e não as eliminando.

Tendo isso em vista, cabe dizer que as diferentes demandas caracterizadas acima têm contribuído para sustentar a demanda em questão. Contudo demandar uma licenciatura com identidade própria não é garantia de integração. Pelo contrário, a sua constituição não só é efeito de disputas como enseja e/ou fortalece outras disputas.

Tais disputas, todavia, tendo em vista as tantas outras demandas que se articulam em torno da demanda pelo curso de licenciatura com identidade própria, não têm sido suficientes, até o momento, para impedir que a mesma deixe de se constituir enquanto elemento discursivo importante para continuar garantindo um espaço, sustentado nas três últimas DCNs-FP, para a prática voltada para o domínio do trabalho pedagógico a ser realizado pelo professor, principalmente quando se defende que a base da formação de todo profissional da educação deve ser a docência.

### 3.2.2 Demanda: formação em nível superior para todos os professores da educação básica

#### 3.2.2.1 A demanda nas DCNs-FP 2002

Em vários momentos nas DCNs-FP 2002, é feita menção à exigência inaugurada na LDBEN de 1996 de que todos os professores da educação básica sejam formados em nível superior, ainda que haja uma exceção para a formação em nível médio, na modalidade normal, que supostamente tinha um prazo para terminar, mas que, em razão de disputas, acabou por finalmente permanecer sem qualquer previsão de término.

De acordo com Saviani (2016), o §4º do Art. 87 da LDBEN de 1996, que estabelecia que: “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”, possuía “duas falhas: uma de redação e a outra de técnica legislativa”. Sobre a falha de redação, ele diz que o fim da década da educação, considerando “que a lei definiu como se iniciando ‘um ano a partir’ de sua publicação” (p.256), se daria em 22 de dezembro de 2007 e, portanto, depois dessa data, de acordo com a redação do referido parágrafo,

[...] não haveria essa exigência, o que significaria que seria possível admitir professores sem formação superior. É evidente que há, aí, um erro de redação. O que se queria dizer, e todos assim entenderam, é que a partir do fim da década da

educação somente seriam admitidos professores habilitados em nível superior. Assim, os dez anos seriam um período de transição, após o que a regra não admitiria mais exceção. Mas essa falha não chegou a ter maiores implicações porque, ao que parece, ninguém a notou. Já a falha de técnica legislativa, esta provocou consequências (ib., p.256).

Em relação à falha de técnica legislativa, o autor relata:

A referida falha consiste em que, no artigo 62, fixa-se a regra de que a formação de docentes para a educação básica seja feita em nível superior. Mas, no mesmo artigo, se introduz a exceção, admitindo-se como formação mínima o nível médio, sem estabelecimento de prazo. E somente nas ‘Disposições Transitórias’, no mencionado parágrafo [§4º] do artigo 87, se fixa um prazo de dez anos para que a regra passe a valer plenamente. Ora, em termos de técnica legislativa caberia fixar, no corpo da lei, a regra e, nas disposições transitórias, admitir-se a exceção no período de transição (ib., p.256).

Sobre a consequência dessa falha, Saviani diz que

Diante dessa situação, mal a lei foi aprovada já começaram a surgir interpretações, provindas geralmente dos empresários do ensino que mantinham cursos de magistério de nível médio, dando conta que, juridicamente, as disposições transitórias não poderiam prevalecer sobre o corpo da lei. E como a formação mínima em nível médio estava no corpo da lei, isso significava que se tratava de uma disposição permanente. Portanto, as escolas de formação do magistério em nível médio poderiam continuar existindo, sem problema algum. Finalmente, o próprio Ministério e o Conselho Nacional de Educação acabaram chancelando essa interpretação (ib., p.257).

Cabe dizer que o referido parágrafo do art.87 foi revogado pela Lei Nº 12.796, de 4 de Abril de 2013<sup>60</sup>.

De qualquer forma, o entendimento expresso no texto das DCNs-FP 2002 é de que havia um prazo para todos os professores da educação básica serem formados em nível superior, conforme é dito no seguinte trecho do seu Parecer: “a formação em nível superior de todos os professores que atuam na educação básica é uma meta a ser atingida em prazo determinado, conforme Artigo 87 das Disposições Transitórias da LDBEN: [...]” (BRASIL, 2001a, p.16).

Sendo assim, considerando que nas DCNs-FP 2002 se trata especificamente da formação de professores, em nível superior, para a educação básica, e que, hierarquicamente, a sua política deve se submeter a da LDBEN de 1996, no seu texto é apresentado o entendimento de que era urgente formar todos os professores da e para a educação básica em nível superior.

---

<sup>60</sup> Ementa: Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

No texto do seu Parecer, faz-se questão de chamar a atenção para a diferença existente entre o nível de exigência da formação de “professores polivalentes” e a de “professores especialistas por área de conhecimento ou disciplina” (*ib.*, p.17), dando a entender que essa diferença era descabida:

Certamente, é difícil justificar pesos e medidas tão diferentes: que para lecionar até a quarta série do ensino fundamental é suficiente que o professor tenha uma formação em nível de ensino médio, enquanto que, para lecionar a partir da quinta série, seja exigido um curso superior de quatro anos, **pois a tarefa tem nível de complexidade similar nos dois casos.** (BRASIL, 2001a, p.17, grifos meus)

No texto ainda é dito que nos países onde já havia ocorrido a universalização da escolaridade considerada básica, essas diferenças formativas entre os professores já tinha sido superada, precisando o Brasil seguir pelo mesmo caminho.

Também é feita no mesmo texto uma articulação da demanda por formação em nível superior dos professores com a necessidade de se garantir uma formação que “tenha como base uma proposta integrada” (BRASIL, 2001a, p.17), com vistas a promover uma Educação Básica cujas etapas estejam articuladas. Embora não seja diretamente dito que essa proposta integrada de formação em nível superior impacta a qualidade da educação, menciona-se no texto que a desarticulação na formação dos professores “certamente repercute na trajetória escolar dos alunos” (*ib.*, p.17).

### 3.2.2.2 A demanda nas DCNs-FP 2015

No Parecer das DCNs-FP 2015, a necessidade de formar mais professores em nível superior é trazida como nevrálgica e faz-se questão de trazer dados que tratam da situação do nível de formação dos professores brasileiros, referindo-se a um cenário desafiador não só no que diz respeito à necessidade do aumento de escolaridade desses profissionais, mas também no que concerne à formação ter que ocorrer na área de conhecimento em que atuam:

Os indicadores [Dados Deed/INEP/MEC - anos 2007-2013] a seguir evidenciam o complexo desafio para a formação de professores na medida em que o número de docentes atuando na educação básica sem a correspondente formação em nível superior, de acordo com a Tabela I, é significativo (25,2% do total de 2.141.676 de docentes). Merece ser ressaltado que, desse contingente de profissionais sem formação superior, 0,1% não completou o Ensino Fundamental, 0,2% possui apenas o Ensino Fundamental completo, e 24,9% possuem o Ensino Médio, dos quais

13,9% concluíram o Ensino Médio Normal/Magistério e 4,9%, o Ensino Médio sem Magistério, enquanto 6,1% estão cursando o Ensino Superior. A problematização de tais indicadores, bem como análise mais acurada destes, propicia elementos analíticos importantes para as políticas. (BRASIL, 2015a, p.13, acréscimos meus)

Em seu Parecer, também se estabelece uma relação da referida demanda com a universalização da Educação Básica, fazendo referência à Emenda Constitucional nº 59/2009, que amplia a educação básica obrigatória e gratuita, antes restrita ao ensino fundamental, para que ocorra dos 04 (quatro) aos 17 (dezessete) anos, estabelecendo a sua universalização progressiva até 2016. De acordo com o Parecer das DCNs-FP 2015, esse é um cenário que coloca a necessidade de se garantir “efetivo padrão de qualidade para a formação dos profissionais do magistério” (*ib.*, p.4).

No entanto é possível perceber que a demanda pela formação em nível superior nas DCNs-FP 2015 está mais fortemente articulada com a ideia de valorização dos profissionais do magistério. Por diversas vezes aparece no seu Parecer a menção às metas 15 a 18 do PNE 2014, ditas no referido texto como diretamente incidentes “na valorização, formação inicial e continuada dos profissionais da educação e, em seu bojo, dos profissionais do magistério” (*ib.*, p.12). A meta 15, em especial, fala em “garantir, [...], política nacional de formação de profissionais da educação [...], assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (*ib.*, p.12).

### 3.2.2.3 A demanda nas DCNs-FP 2019

Na ementa da Resolução das DCNs-FP 2019, diferentemente das DCNs-FP anteriores, não é mencionado que tais diretrizes dizem respeito especificamente à formação de professores em nível superior, embora no seu Art.1º isso esteja especificado. Ainda que, em 2013, o suposto prazo para que todos os professores fossem formados em nível superior tenha sido revogado por Lei<sup>61</sup>, nas duas últimas DCNs-FP foi mantido o foco nesse nível de formação, ainda que esteja estabelecido nas DCNs-FP 2019, no art.18 da sua Resolução, que a BNC-Formação também se aplica aos cursos em nível médio, na modalidade normal.

---

<sup>61</sup> Para informações sobre a referida Lei, ver nota anterior.

No Parecer das DCNs-FP 2019, dentre os desafios elencados para a formação inicial de professores no Brasil, com referência a Bernadete Gatti, constam dois para os quais chamo a atenção: “professores em situação de improviso, ou seja, formados em várias outras áreas do conhecimento, por falta de licenciados na disciplina, ou licenciandos em curso” e “pouco preparo de docentes das Instituições de Ensino Superior (IES) para atuar na formação de professores” (BRASIL, 2019a, p.5-6).

Em seguida, ainda no texto do Parecer, chama-se a atenção para dados retirados, segundo o mesmo texto, do Anuário Brasileiro da Educação Básica e de 2019<sup>62</sup> do Todos pela Educação e Fundação Santillana e do Censo da Educação Superior de 2018<sup>63</sup>, destacando que “de cada 100 professores que lecionam nos Anos Finais do Ensino Fundamental, 38 não possuem formação compatível para ensinar as disciplinas sob sua regência; já para o Ensino Médio, esse número é de 29” (*ib.*, p.6) e que “são as altas taxas de desistência nos cursos de licenciatura, como pode ser verificado nos cursos de Pedagogia, Química, Matemática e Física, (...)” (*ib.*, p.6).

É possível ver que, enquanto nas DCNs-FP 2015 fez-se questão de dizer que ainda havia um percentual considerável de professores sem formação em nível superior, embora também se apontasse para as formações incompatíveis com as áreas de atuação, no Parecer das DCNs-FP 2019 o foco se volta para esse último aspecto.

Assim como fiz na análise da demanda anterior, após um panorama da demanda nas DCNs-FP, convido o leitor a pensar, a partir dos Documentos Finais ENANFOPE, sobre as disputas e as significações em torno da demanda pela formação, em nível superior, de professores para a educação básica.

#### 3.2.2.4 Pensando as disputas e as significações em torno da demanda pela formação, em nível superior, de professores para a educação básica a partir dos Documentos Finais ENANFOPE

O que pude perceber a partir dos Documentos Finais ENANFOPE é que a demanda pela formação, em nível superior, de professores para a educação básica vai se fortalecendo ao longo dos anos. Nos primeiros documentos, a defesa da Escola Normal, muito mais do que propriamente a defesa da formação de professores em nível médio, é muito forte. Contudo, de

<sup>62</sup> A base de dados referida no Parecer é 2018.

<sup>63</sup> A base de dados referida no Parecer é de 2010 a 2016.

forma associada, encontrava-se também a defesa da formação de professores em nível superior.

Consta no Documento Final ENANFOPE 1996, o relato de que o ensino superior, como um todo, vinha recebendo fortes críticas por parte do Governo da época:

No âmbito do sistema público de ensino, destaca-se, ainda, o encerramento do ensino superior. **Insiste-se em apontá-lo como improdutivo e corporativo**, argumentando-se que se faz necessária e urgente a sua privatização para aumentar a produtividade e torná-lo mais competitivo. Com efeito, não é isolada a iniciativa de um parlamentar ao apresentar um projeto na Câmara que visa a eliminação da gratuidade deste nível de ensino nas Universidades paulistas. (ANFOPE, 1996, p.11, grifos meus)

No entanto, nos Documentos Finais ENANFOPE, a defesa pela manutenção do curso Normal de nível médio não era justificada com base na suposta improdutividade e no suposto corporativismo do ensino superior, ainda que, em alguns dos referidos Documentos, mais particularmente nos primeiros, figure críticas semelhantes. A justificativa apresentada era outra, como pode ser visto nos seguintes trechos:

[...] em matéria de LDB a posição da ANFOPE continuará sendo pela existência da Escola Normal, na medida em que ela tem um importante papel a ser cumprido em determinadas regiões do Brasil. Há Estados onde o número de professores leigos atinge 50% de todo o professorado existente; [...]. (ANFOPE, 1992, p.30)

O atual estágio de desenvolvimento da sociedade brasileira **impõe** a permanência da Escola Normal, na medida em que a universalidade da escola básica, conquista constitucional, ainda não se efetivou. [...] A formação a nível de 2o. Grau se justifica, portanto, na medida em que na realidade brasileira existe a definição clara de um projeto de formação do professor de educação infantil e das 4 primeiras séries do ensino fundamental. Tal projeto deve considerar a realidade atual e delinear os pontos essenciais para a construção de uma escola normal voltada para a formação de um cidadão crítico competente capaz de lutar pela conquista do bem estar social. (ANFOPE, 1992, p.35, grifo meu)

Já no Documento Final ENANFOPE 1998, a diversificação dos *loci* de formação de professores é expressa como um incômodo, principalmente após a criação dos Institutos Superiores de Educação<sup>64</sup>, previstos na LDBEN de 1996:

<sup>64</sup> Criados a partir da LDBEN de 1996 e posteriormente regulamentados através do Parecer CNE/CP n. 115/99 e da Resolução CNE/CP N.º 1/99. Parecer CNE/CP n. 115, de 10 de Agosto de 1999 - Assunto: "Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação (Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Art. 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o Art. 9º, § 2, alíneas "c" e "h" da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95)". Resolução CNE/CP N.º 1, de 30 de Setembro de 1999 - Ementa: "Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Art. 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o Art. 9º, § 2º, alíneas "c" e "h" da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95".

A possibilidade de continuidade da formação de professores a nível médio, a criação dos Institutos Superiores de Educação, a Resolução 02/97 [65] do CNE, aliadas às propostas de criação de centros universitários e “outras modalidades de ensino superior” são medidas que, no mínimo, geram mais problemas ao projeto de melhoria da formação dos profissionais da educação e desconsideram a caminhada feita por diferentes entidades associativas de educadores e por Universidades brasileiras na busca da definição da política global de formação dos profissionais da educação. (ANFOPE, 1998, p.27, acréscimo meu)

Tenho considerado a disputa pelo *locus* de formação muito importante para pensar as significações e os antagonismos em torno da demanda pela formação de professores em nível superior. O que pude notar da leitura dos Documentos Finais ENANFOPE e de textos complementares, escolhidos para me ajudar a construir um panorama desse campo de disputas, é que a tensão que antes se concentrava em formar ou não os professores da educação básica em nível superior, agora está mais voltada para qual deve ser esse espaço de formação em nível superior<sup>66</sup>.

#### 3.2.2.4.1 Formação universitária para o professor da escola básica

A demanda pela formação de professores em nível superior até hoje não é de todos, embora, ela já apareça situada, no campo da História da Educação brasileira, nas reflexões do movimento escolanovista, conforme aponta Bazzo (2004)<sup>67</sup>. Muito menos é de todos a

<sup>65</sup> Resolução CNE/CP nº 2, de 26 de junho de 1997 – “Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio”.

<sup>66</sup> Vários Documentos Finais ENANFOPE (1989 e outros) chamam a atenção para a diversificação dos espaços para a formação de professores ao longo dos anos: Escolas Normais; Institutos de Educação; Faculdades/Centros de Educação; Universidades; Escolas de 2º Grau de Habilitação Específica para o Magistério; Institutos Superiores de Educação; e, nos últimos anos, espaços como SESI – Serviço Social da Indústria, que conta com uma Faculdade de Educação, e os Centros Federais de Educação Tecnológica estão autorizados, antes pelo Decreto Federal Nº 3.462, de 17 de Maio de 2000 e agora pelo Decreto Nº 5.224 de 1º de Outubro de 2004, a ministrarem “cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, nas áreas científica e tecnológica” (inciso VII, art. 4º). No Documento Final ENANFOPE 2018, SENAI e SENAC, chamados no texto de “centros corporativos”, são associados à oferta de uma formação de professores de “caráter técnico-prático” (ANFOPE, p.45).

<sup>67</sup> De acordo com a autora:

“É antiga no Brasil a aspiração dos educadores pela formação de professores em nível superior, inclusive para os anos iniciais da Educação Fundamental, a antiga Escola Primária, principalmente nos grandes centros, onde se concentravam os intelectuais e as maiores escolas.

Assim, desde o início do século XX, foram desenvolvidos cursos pós-normais, instalados junto à Escola Normal da Praça, em São Paulo, com o objetivo de promover o aperfeiçoamento de professores. Esses cursos foram a origem dos cursos superiores de formação do professor secundário implantados pela reforma Francisco Campos em 1931. A Escola Normal de então foi transformada em Instituto Pedagógico de São Paulo e em seu âmbito conviviam o Curso Normal, que formava os professores para as primeiras séries, o chamado Curso Primário, e o

demanda pela formação de professores em Universidades, tanto é que a criação dos ISEs encontrou espaço para se fazer presente na legislação brasileira.

Nos Documentos Finais ENANFOPE mais recentes, a demanda pela formação de professores em Universidades tornou-se cada vez mais forte. Sobre isso, destaco os trechos a seguir:

A ANFOPE entende que tais princípios [da BCN-ANFOPE] em seu conjunto, enfatizam a necessária **indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão** na estruturação dos cursos de formação dos professores que atuarão na educação básica e no ensino superior. (ANFOPE, 2021, p.28-29, grifos meus)

Importante destacar que, no interior da ANFOPE, as discussões sobre o processo de construção das DCNs de 2015 têm início no XVI Encontro Nacional, em 2012, quando reiteramos ao CNE vários pontos, dentre os quais destacamos **a necessidade de formar os profissionais da educação em nível superior na universidade**; [...] (Anfope, 2012, pág.17). (ANFOPE, 2021, p.38, grifos meus)

Essa defesa pela formação de professores em âmbito universitário foi se tornando mais aguda conforme, pelo o que pude perceber, ameaças às Instituições Universitárias, especialmente às públicas, foram sendo consideradas cada vez maiores. Abaixo, destacarei tais ameaças, caracterizadas a partir de vários Documentos Finais ENANFOPE. Entendo, todavia, que antes de apresentá-las cabe esclarecer que, apesar da minha preferência por trazer trechos dos referidos documentos para compor a narrativa, optei, diante da quantidade de destaques que julguei importante sobre o assunto, por apresentar um resumo, pois creio que, nesse caso, trazer os trechos integralmente não seja tão relevante para o acompanhamento da análise pelo leitor.

Posto isso, as ameaças caracterizadas são as que seguem:

- flexibilização cada vez maior do *locus* de formação e das exigências formativas com a criação dos Institutos Superiores de Educação e com a autorização para a oferta de cursos de

curso de aperfeiçoamento, que formava especialistas em nível pós-normal, ou seja, os inspetores, delegados de ensino, diretores e professores da Escola Normal. Mais tarde, em 1933, foi transformado em Instituto de Educação Caetano de Campos, que passou a também formar os professores para o nível secundário e desenvolver pesquisas na área. Foi essa instituição que, em 1933, tornou-se o Instituto de Educação, depois incorporado à Universidade de São Paulo (USP), onde veio a ser uma unidade universitária de preparação de professores para todos os graus de ensino (BREZINSKI, 1999).

Com base no que defendiam os Pioneiros da Escola Nova no ‘Manifesto dos Pioneiros’ (1932) a respeito da necessidade de a formação de professores de todos os níveis ser feita na universidade, um Instituto de Educação também existiu na mesma época no Rio de Janeiro, criado por Anísio TEIXEIRA, em 1934, quando foi titular da Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal. Assim, no organograma do ‘Departamento de Educação’, em lugar de destaque e com a mesma importância do ‘Instituto de Pesquisa’, figurava o ‘Instituto de Educação’, ‘a cujo cargo, por sua principal escola, a Escola de Professores (sic) (depois Escola de Educação), em nível universitário, está a formação do magistério geral especializado, bem como do funcionalismo técnico de educação necessário ao sistema’ (TEIXEIRA, 1953, p. 135)” (BAZZO, 2004, p.271-272).

formação de professores nos Serviços Nacionais de Aprendizagem<sup>68</sup> e nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFs<sup>69</sup> (ANFOPE, 1998, 2000, 2008, 2014, 2021);

- permissão para que graduados não licenciados, de qualquer área, possam obter a licença para exercer a docência após formação pedagógica - primeira regulamentação dada pela Resolução CNE/CP N° 2/97<sup>70</sup> (ANFOPE, 2000, 2004, 2008);

- crescimento desordenado das Instituições de Ensino Superior privadas, tendo em vista principalmente a destinação de recursos públicos para a educação através de programas como Prouni<sup>71</sup> e FIES<sup>72</sup> (ANFOPE, 2006, 2014, 2021);

- cortes orçamentários que impactam as áreas da educação, da ciência e tecnologia com desdobramentos nos programas de pós-graduação, de formação de professores, de extensão universitária e de apoio à assistência estudantil, principalmente a partir da Emenda Constitucional 95/2016<sup>73</sup>, que estabelece um limite para os gastos públicos do governo federal por vinte anos a partir do ano de 2017, o que significa redução e/ou congelamento de investimentos (ANFOPE, 2018);

- crescimento descontrolado da EaD no Ensino Superior<sup>74</sup> (ANFOPE, 2018).

<sup>68</sup> Exemplos de Serviços Nacionais de Aprendizagem: SENAI e SENAC. De acordo com o Documento Final ENANFOPE 2021, o SENAC já oferece curso de Licenciatura em Pedagogia (ANFOPE, p.45).

<sup>69</sup> No Documento Final ENANFOPE 2018, há a informação de que “tais instituições, historicamente dedicadas ao ensino técnico-profissional, passaram a assumir cursos de graduação, licenciaturas e pós-graduação em educação, além de cursos de Pedagogia, hoje existentes em 20 IFs” (ANFOPE, p.44-45).

<sup>70</sup> Resolução CNE/CP N° 2, de 26 de Junho de 1997. Ementa: “Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio”. As DCNs-FP 2015 e de 2019 mantiveram tais formações e as regulamentam como cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados.

<sup>71</sup> Prouni – Instituído pela Medida Provisória N° 213, de 10 de Setembro de 2004, e estabelecido definitivamente pelo Decreto N° 5.245 de 15 de Outubro de 2004. O Programa Universidade Para Todos (Prouni) é “é destinado à concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de cinquenta por cento para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos” (BRASIL, 2005, Art. 1º). Ainda de acordo com a referida Lei, professores da rede pública de ensino passam a ter preferência na ocupação de vagas desde que seja para cursar “cursos de licenciatura, normal superior e pedagogia destinados à formação do magistério da educação básica, [...]” (BRASIL, 2005, inciso I, parágrafo 1º, Art. 2º).

<sup>72</sup> FIES – Instituído pela Medida Provisória N° 1.865-4, de 26 de Agosto de 1999 e estabelecido definitivamente pela Lei N° 10.260, de 12 de Julho de 2001. “O Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitas na forma da Lei 10.260/2001. Podem recorrer ao financiamento os estudantes matriculados em cursos superiores que tenham avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação” (ver em Referências FIES).

<sup>73</sup> Emenda Constitucional N° 95, de 15 de Dezembro de 2016. Ementa: “Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências”.

<sup>74</sup> De acordo com dados do Censo da Educação Superior 2020, realizado pela Diretoria de Estatísticas Educacionais - Deed – do INEP/MEC, em 2010, das 6.379.299 matrículas realizadas em cursos de graduação, 14,6% foram feitas na modalidade de ensino a distância, sendo 75% destas na rede privada; em 2020, das 8.680.354 matrículas, 21% foram realizadas em EaD, sendo aproximadamente 93% destas na rede privada (Tabela 3.01, p.15-16). Diante desses dados, creio ser possível afirmar que a modalidade de ensino a distância tem sido predominante na rede de ensino privada - ver em Referências: INEP - Censo da Educação Superior 2020: principais resultados.

Todas essas ameaças foram sendo trazidas pelos Documentos Finais ENANFOPE como formas de ir destituindo as Universidades de seu lugar de destaque<sup>75</sup> na formação de professores.

Uma mudança recente na LDBEN de 1996, estabelecida em 2017<sup>76</sup>, serviu para agravar mais ainda essa percepção, tendo em vista que tanto as Universidades quanto os IES deixam de ser mencionados como os dois *loci* possíveis para a formação de professores.

A intensificação da defesa das Universidades como *locus* privilegiado para a formação dos professores vai sendo sustentada com base em elementos discursivos que se colocam em

---

<sup>75</sup> De acordo com dados do Censo da Educação Superior 2020 (Deed/INEP/MEC), 63,1% das matrículas em cursos de graduação em licenciatura ocorreu em Universidades, 23,2% em Centros Universitários, 9,8% em Faculdades e 4,0% em IFs e CEFETs. Cabe destacar que, de acordo com o mesmo Censo, a maioria das Universidades é pública, correspondendo a um percentual de 55,2%. Todavia, considerando todas as formas de organização acadêmica, a maioria das IES é privada, correspondendo a 87,6% das instituições desse nível de ensino. Do total de IES privadas, 81,4% são faculdades - ver em Referências: INEP - Censo da Educação Superior 2020: notas estatísticas.

Mesmo considerando que a maioria das IES privadas está organizada como faculdade, surpreendeu-me o dado de que 44,8% das Universidades sejam privadas. Em seu livro sobre a trajetória da LDBEN de 1996, Saviani (2016) traz um relato que oferece uma possível explicação para esse elevado percentual:

“[...] na prática, a expansão do ensino superior reivindicada pelos jovens postulantes à universidade se deu pela abertura indiscriminada, via autorizações do Conselho Federal de Educação, de escolas isoladas privadas, contrariando não só o teor das demandas estudantis como o próprio texto aprovado. Com efeito, por esse caminho inverteu-se o enunciado do artigo segundo da Lei 5.540 [de 1968] que estabelecia como regra a organização universitária admitindo, apenas como exceção, os estabelecimentos isolados; de fato, estes se converteram na regra da expansão do ensino superior.

Essas escolas isoladas, por sua vez, organizando-se predominantemente como empresas lucrativas, não se interessaram em se transformar em universidades pois a margem de manobra e o arbítrio das mantenedoras, isto é, dos donos das empresas, era muito maior sob o regime das instituições isoladas. Essa situação se alterou com a Constituição de 1988 que, ao dar status de norma constitucional à autonomia universitária, provocou uma corrida daquelas instituições para se transformar em universidades na esperança de que, por essa forma, sua ampla margem de manobra e seu arbítrio ilimitado se tornariam invioláveis já que revestidos do caráter de direito constitucional. Essa corrida se traduziu em pressões de todo tipo junto ao Conselho Federal de Educação, o que culminou no fechamento desse órgão por motivo de corrupção no final de 1994. Nesse momento, porém, já haviam se multiplicado rapidamente as instituições formalmente nomeadas como universidades destituídas, no entanto, do espírito universitário” (*ib.*, p. 30-31, acréscimo meu).

<sup>76</sup> Mudança introduzida pela Lei Nº 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017. Ementa: “Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral”. A partir dessa Lei, o art.62 da LDBEN de 1996, que antes possuía a seguinte redação: “Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal”. (texto original) / “Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)”, passou a figurar da seguinte maneira: “Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal”.

oposição às características das formações oferecidas pelas IES não universitárias. Buscando caracterizar esse entendimento, trago os seguintes trechos dos Documentos Finais ENANFOPE:

No I Seminário Nacional sobre Formação dos Profissionais da Educação, [...], a ANFOPE posicionou-se claramente contrária à criação da rede paralela de Institutos Superiores de Educação. Esta posição, expressa no documento final, foi enviada ao II CONED e também ao INEP, para a elaboração do Plano Nacional de Educação: “As experiências que tendem a colocar a formação de professores a nível superior - mas não universitário - seja a nível pós-médio (ou licenciaturas breves nas universidades) ou na linha dos atuais Institutos Superiores de Educação, tendem ao fracasso. **O afastamento dessas iniciativas dos centros produtores de conhecimento, das ciências, da pesquisa, coloca os estudantes afastados do contato com a universalidade dos conhecimentos científicos, humanísticos, das artes, da cultura que hoje as universidades, bem ou mal, propiciam**”. (ANFOPE, 1998, p.20, grifos meus)

Os programas de formação implementados, seja por estas novas instâncias educativas ou pelos inúmeros programas emergenciais ora em realização, reafirma-se, **reduzem o tempo de duração dos cursos, simplificam o trabalho pedagógico e descaracterizam a identidade dos profissionais do magistério**, superpondo-se à estrutura de formação já existente nas universidades brasileiras. O que se observa, então, é que **a sólida formação universitária**, amplamente defendida pela ANFOPE, vem intencionalmente sendo adiada pelo governo da década 2000. (ANFOPE, 2008, p.18, grifos meus)

A Anfope participou de um Seminário no CNE, Brasília, em 28/5/2012, no qual teve a oportunidade de expressar suas contribuições no seguinte sentido:

a) reiterou-se o significado de formar os profissionais da educação em nível superior na universidade, como lócus formativo prioritário **por todas as condições que esta instituição oferece, ao se comparar com outras ISES formadoras de professores que não desenvolvem pesquisa e tampouco tratam o processo formativo de professores articuladamente em âmbito científico, pedagógico, didático, cultural e político**.

Nossa Entidade defende desde os idos de 1980 que a formação de professores seja realizada na modalidade presencial e na Universidade, **lócus do “universo da teoria, do rigor dos conceitos e dos métodos historicamente produzidos, da liberdade, da criação, da produção do novo, da ética [...]”** (COÊLHO, 1996, p. 36). (ANFOPE, 2012, p.15, grifos meus)

A primeira questão a ser destacada é a urgente e necessária ampliação da educação superior pública e das licenciaturas nas Universidades Públicas. Esta é uma exigência atual em nosso país, **como instrumento de garantia da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão no processo de formação dos profissionais da educação básica**. (ANFOPE, 2014, p.27, grifos meus)

As políticas atuais de formação de professores privilegiam **o aligeiramento e rebaixamento da formação em cursos de menor carga horária em relação àquelas profissões mais valorizadas socialmente; privilegiam a formação descomprometida com a pesquisa, a investigação e a sólida formação teórica e multidisciplinar** principalmente com o crescimento desordenado das licenciaturas no ensino superior privado; privilegiam processos de avaliação de desempenho e de **competências vinculadas ao saber fazer e ao como fazer ao invés de processos que tomam o campo da educação em sua totalidade, com seu status epistemológico próprio, retirando a formação de professores do campo da elaboração e reflexão teórica sobre a práxis, para o campo exclusivo da prática imediata e do praticismo**. (ANFOPE, 2021, p.48-49, grifos meus)

Considerando os trechos acima, além de outros presentes nos documentos, algumas das articulações de sentido e oposições que vão sendo enunciadas são:

- curso de curta duração/formação aligeirada/formação simplificada x curso de longa duração/course com formação mais exigente;
- compromisso com uma sólida formação teórica e multidisciplinar/rigor de métodos e conceitos x formação simplificada e praticista/formação rebaixada;
- formação que propicia o contato com a universalidade dos conhecimentos científicos, humanísticos, das artes, da cultura x formação simplificada e focada na prática imediata;
- formação para a pesquisa x formação que simplifica o trabalho pedagógico;
- indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão x foco no ensino.

Vê-se também que as características associadas a uma formação universitária se articulam com a ideia de profissionalização e valorização do professor, enquanto que as formações oferecidas pelas instituições não universitárias são associadas às ideias de desprofissionalização e desprestígio.

Antes de encaminhar um fechamento para a presente análise, creio ser importante trazer para esta narrativa algumas discussões sobre a Universidade não ser o *locus* ideal para a formação de professores para a educação básica. Creio que isso complementarmente de forma importante a análise. Nos próprios Documentos Finais ENANFOPE aponta-se que a Universidade não é uma unanimidade e também abordam dificuldades – algumas já mencionadas na análise da demanda anterior - para que a referida formação se dê no espaço universitário, embora neles a sua defesa como o espaço apropriado para formar professores tenha se tornado, reitero, cada vez mais forte ao longo do tempo.

#### 3.2.2.4.2 Alguns debates sobre a formação de professores para a educação básica nas Universidades

Afinal, a Universidade é um espaço apropriado para formar apenas acadêmicos e pesquisadores? Essa polêmica é enunciada no Documento Final ENANFOPE 1989 da seguinte maneira:

Igualmente preocupante é a posição defendida por alguns setores que, ao definirem universidade, a colocam como prioritariamente comprometida com a pesquisa, assumindo, por derivada, que a formação profissional deva ser feita preferencialmente em instituições de ensino superior que, por não estarem prioritariamente destinadas à pesquisa, destinar-se-iam à capacitação profissional. (ANFOPE, 1989, p.23)

No Documento Final ENANFOPE 2012, é trazida inclusive uma citação de Luiz Mendes-Filho, onde este argumenta que formar pesquisadores e formar professores para a educação básica se configuraram como propostas formativas bem distintas e, portanto, esta última deveria estar fora do escopo universitário:

Em contrapartida [à defesa da ANFOPE pela formação universitária de professores para a educação básica], têm sido frequentes as análises de pesquisadores brasileiros de que a Universidade não deveria se preocupar com a formação de professores na graduação, com as mais variadas críticas, por exemplo:  
 [...] os critérios de reconhecimento da excelência acadêmica dizem respeito, quase todos, à pesquisa, à produção de conhecimento novo e à formação de pesquisadores. [...] Ora, muitas vezes, a formação de professores requer profissionais de competência e sensibilidade muito distintas dos pesquisadores. Um pesquisador, por exemplo, tem que ser talhado para a competição com seus pares; o formador, em contrapartida, em boa parte das vezes, precisa ter uma atuação oposta. O pesquisador é ávido pelo desconhecido; o professor tem que ter a paciência e a disponibilidade para ensinar a outrem aquilo que já se sabe de antemão (MENDES-FILHO, 2012). Não obstante, o reconhecimento do autor de que o professor deve ser paciente para ensinar aquilo que já se sabe, é inadmissível a acusação de que o professor deve se contentar com o conteúdo que domina.  
 A Anfope reconhece que todo professor, que tem por base de sua identidade a docência, deve ser um pesquisador. [...]. (ANFOPE, 2012, p.16, acréscimos meus)

Já no Documento Final ENANFOPE 2018, faz-se menção ao que chamaram de crítica histórica do Ministério da Educação à formação que vinha sendo oferecida aos futuros professores da educação básica:

Outra fonte de preocupação é a histórica persistente crítica, por parte dos ocupantes do atual MEC [composição 2018], aos atuais currículos “extensos e **com pouca formação prática**”, podendo provocar um aligeiramento ainda maior da formação teórica, com o achatamento da docência entendida como uma atividade técnica desprovida de saberes próprios que articulam prática-teoria-prática.(2018, grifos meus)

Vejo que essa é uma crítica que pode ser considerada como dirigida especialmente às Universidades. Esse entendimento é reforçado pelo o que diz Bazzo (2004):

A partir das críticas sempre reafirmadas nos documentos oficiais, justificadoras da criação dos Institutos Superiores de Educação, **de que as universidades não cumpriam bem a tarefa de formar professores, preocupadas primordialmente com os cursos de bacharelado e com a produção de conhecimento de ponta em**

**cada área**, os Centros/Faculdades de educação e todos os responsáveis pela formação dos profissionais da educação internamente às universidades, isto é, vinculados aos cursos de licenciaturas, perceberam que para avançar na discussão da formação dos profissionais da educação era necessário criar uma instância em que essas questões fossem tratadas. Surgiram, assim, ainda antes da aprovação da LDB nº 9.394, logo, antes da criação dos ISEs, os Fóruns de Licenciaturas nas universidades”. (BAZZO, 2014, p.279-280, grifos meus)

Saviani (2016) também aborda sobre essa crítica às universidades:

Em verdade, a atual administração do MEC no Governo FHC estava desacreditada da universidade. Insistia que a universidade dava muito pouca contribuição ao desenvolvimento dos sistemas estaduais e municipais de ensino, sobretudo no que toca ao ensino fundamental e, especificamente, na questão da formação de professores, considerando que, nesse aspecto, **os professores na universidade ficavam anos e anos discutindo, mas não apresentavam alternativas, não encaminhavam a solução das questões práticas**. (SAVIANI, 2016, p. 245, grifos meus)

Contudo o autor pondera que muitos críticos ditos do MEC também fazem parte da própria comunidade universitária:

Esse tipo de crítica [a mencionada na citação anterior] vinha sendo feita de forma acentuada e reiterada no governo presidido por Fernando Henrique Cardoso. E isso ficava, inclusive, exacerbado pelo fato de que se encontravam na cúpula do Ministério da Educação pessoas oriundas da universidade, e que conheciam, por dentro, o *modus vivendi* assim como as idiosincrasias dos professores universitários. (SAVIANI, 2016, p.245)

O próprio Saviani, no mesmo livro, revela que fez críticas à Universidade no que diz respeito à formação de professores para a educação básica, dizendo que formulou “uma série de questões evidenciando um certo descompromisso da universidade em relação ao ensino fundamental e chamando a atenção para a necessidade de se alterar esse estado de coisas” (2016, p.245). No entanto ele argumenta que isso foi feito em um fórum considerado apropriado, isto é, em uma reunião de reitores, diferentemente do que fora feito pelos demais críticos (2016, p.245-246).

Em passagem anterior à destacada acima, creio que é possível ver que Saviani (2016) não se opõe necessariamente aos ISE:

A inovação, nesse aspecto da formação dos profissionais da educação [a exigência de formação em nível superior], residiu na criação dos “institutos superiores de educação” prevista no artigo 62 [da LDBEN de 1996] como uma alternativa às universidades, [...].

Esse dispositivo não deixou de configurar uma iniciativa importante no sentido de dar maior organicidade ao processo de formação de educadores, **centralizando-o**

**em torno da problemática propriamente pedagógica.** (SAVIANI, 2016, p.243-244, grifos e acréscimos meus)

Em seguida, o autor traz exemplos de experiências parecidas realizadas em outros países, citando Alemanha e Venezuela, que criaram instituições semelhantes aos ISEs: as “Pädagogische Hochschule” e as “Universidades Pedagógicas”, respectivamente. Saviani diz que as referidas instituições alemãs “acabaram sendo extintas enquanto tais, e integradas às universidades, num processo que foi o inverso daquele previsto na nova LDB, [...]” (2016, p.244), e que as Universidades Pedagógicas venezuelanas, “enquanto instituições especializadas na formação de profissionais para o sistema escolar, apesar do nome, paradoxalmente, **privilegiaram a formação profissional centrada nas áreas a serem ensinadas, subordinando-lhes a questão pedagógica**” (2016, p.244, grifos meus). Ele complementa dizendo que tal Universidade “sequer conta com o curso de pedagogia, isto é, o curso de formação de educadores **com base nos fundamentos teórico-científicos da educação**” (2016, p.244, grifos meus).

Ainda de acordo com Saviani (2016), as instituições mencionadas acima foram “consideradas de **segunda categoria** em face das universidades tradicionais” (p.245, grifos meus), e cita outro exemplo, agora na Itália, “cujos Institutos de Magistério, embora equiparados aos institutos universitários, eram considerados **de segunda ordem**. E mesmo quando foram incorporados à Universidade na forma das Faculdades de Magistério, continuaram sendo estigmatizados e taxados como uma duplicação piorada das Faculdades de Filosofia e Letras” (*ib.*, p.245, grifos meus). Saviani não procura dizer, contudo, o que pode ter concorrido para isso.

As Universidades são apresentadas, então, pelos seus críticos, como espaços em que a teoria tem primazia sobre a prática, como um local de discussões muito lucubrativas e pouco objetivas em termos de aplicabilidade imediata e, por isso, não seriam os espaços mais apropriados para formar profissionais, e sim acadêmicos e pesquisadores.

Além disso, a Universidade, diante da exigência, prevista em Lei<sup>77</sup>, de que, no mínimo 1/3 do seu corpo docente seja composto por mestres e doutores e que também 1/3 dos seus professores trabalhe em regime integral, é reconhecida como uma instituição de alto custeio. Considerando que o Estado brasileiro tem que prover professores em número suficiente para uma educação básica que foi consideravelmente ampliada, fazer essa formação em

---

<sup>77</sup> LDBEN de 1996 – Incisos II e III do art. 52.

universidades requer um alto investimento do erário. Para o setor privado, também não parece ser vantajoso, do ponto de vista financeiro, manter universidades<sup>78</sup>.

#### 3.2.2.4.3 A demanda por profissionais cada vez mais qualificados

Convém agregar a essa análise a relevância da demanda pela necessidade de formação de profissionais cada vez mais qualificados como parte dos discursos que sobredeterminam sujeitos – e seus discursos - envolvidos com a demanda por formação de professores em nível superior.

A relevância de tal demanda é mencionada nos Documentos Finais ENANFOPE algumas vezes e figura como decorrente da chamada Terceira Revolução Industrial. Segundo o Documento Final ENANFOPE 1992, essa é uma revolução de âmbito mundial baseada “em novas tecnologias e novas formas de organização da produção” e que “implica em apoiar-se amplamente no uso da informática. A maquinária (e sua operação) complexificou-se e tornou-se mais cara e sofisticada”. (ANFOPE, p.18-19). Resulta daí, ainda conforme o referido Documento, a tendência de colocar em níveis cada vez mais elevados a formação inicial de todos os profissionais e, infiro que, em especial, daqueles pertencentes aos quadros do magistério, visto que esses são os agentes formadores dessa mão de obra cada vez mais qualificada.

A caracterização desse cenário mais macro não será explorada com mais detalhes nesta dissertação, pois a intenção na análise das demandas têm sido chamar a atenção para aspectos das disputas que passam por tentar caracterizar não as longas cadeias discursivas, mas aquelas que estão mais circunscritas ao campo da formação de professores e, mais especificamente, à formação de professores em nível superior.

No entanto penso que o discurso da qualificação profissional, posta como precisando ser cada vez mais ampla e exigente, se insere com força na discursividade relativa ao imaginário da profissionalização, aparecendo nos Documentos Finais ENANFOPE como uma imposição dos tempos atuais. Dessa forma, também me senti impelida a mencioná-lo.

---

<sup>78</sup> Ver dados trazidos na nota 75.

### 3.2.2.5 Concluindo a análise

Creio que foi possível observar que houve um deslocamento da demanda por formação de professores em nível superior para a demanda pela formação destes nas Universidades, especialmente em Universidades públicas. Penso que cabe dizer que o referido deslocamento fez erigir um novo espaço de disputas em que a demanda pela formação universitária dos professores se torna “bandeira de luta”.

Apesar disso, a demanda pela formação de professores em nível superior permanece ativa, principalmente considerando mudanças recentes na legislação educacional. Apesar de ter adquirido um caráter hegemônico, tal demanda não está, conforme nos aponta a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe, com a sua ‘supremacia’ garantida de uma vez por todas.

Nos momentos em que a formação de professores em nível médio, jamais abandonada, ressurge, ainda que nunca da mesma maneira, seja pela revogação da exigência de um suposto prazo para que todos os professores se formem em nível superior, seja pela divulgação de uma proposta de aproveitamento de estudos realizados nesse nível de ensino para a obtenção de um grau de licenciatura<sup>79</sup>, a luta pela exigência para formar todos os professores em nível superior é retomada, já reconfigurada por outros elementos discursivos.

Assim como fiz para a demanda anterior, arrisco caracterizar a seguir diferentes demandas que não necessariamente se constituem a partir das mesmas vontades, afetos, interesses e práticas políticas, mas que parecem se articular em torno da demanda pela formação em nível superior para todos os professores da educação básica e/ou dessa formação em espaços especificamente universitários.

As demandas caracterizadas são:

- melhor padrão remuneratório;
- maior prestígio social e valorização profissional, ambos entendidos como decorrentes de exigências maiores no nível de qualificação;
- concentração de investimentos, recursos e financiamento nas Instituições de Ensino Superior, em especial, nas públicas;

---

<sup>79</sup> Segundo o Documento Final ENANFOPE 2018, o MEC, em Outubro de 2017, apresentou uma Política Nacional de Formação de Professores na qual figurava como proposta “um itinerário formativo “pré-preparatório” para a docência, já no Ensino Médio, num contexto de possibilidade de aproveitamento de estudos” (ANFOPE, p. 38). Foi possível localizar, no Portal do MEC, uma apresentação onde está escrito o seguinte, no slide 20: “incentivar, no ensino médio, a criação de itinerário formativo em educação, incluindo esse tempo como possível etapa inicial da formação de professores em nível superior, como forma de incentivar os estudantes de ensino médio a seguirem carreira docente” (CASTRO, 2017).

- cursos mais longos e constituídos por conhecimentos diversificados, propiciando uma discussão ampliada sobre os estudos da área da educação e os estudos das áreas disciplinares específicas, além de mais carga horária para todos os departamentos das unidades acadêmicas responsáveis pela grade curricular;

- ampliação das competências profissionais do professor (maior nível de qualificação);
- ampliação dos conhecimentos do professor, considerando a universalização de uma educação básica que passa a incluir a formação em nível médio (maior nível de qualificação);
- exigir maior responsabilidade e/ou ética profissionais;
- sustentar a ideia de professor-pesquisador;
- ampliação do papel social do professor, através de uma formação que não foque exclusivamente na preparação para o ensino;
- inibir a ação da iniciativa privada na oferta de cursos de formação de professores;
- garantir a possibilidade de se exigir investimento em pesquisa e extensão;
- dispor da prerrogativa da autonomia universitária.

As disputas percebidas como ensejadas e/ou reforçadas pelo/nos processos de significação desencadeados no espaço político constituído pela demanda em análise, assim como as suas articulações de sentido, são:

- Reflexão teórica sobre a práxis x Prática imediata e praticismo
- Ampliação do papel/trabalho do professor – formação universitária – prestígio social e valorização profissional x Simplificação do papel/trabalho do professor - formação não universitária – desprestígio e desprofissionalização
- Flexibilização do *locus* de formação profissional x Descaracterização da identidade dos profissionais do magistério;
- Professor enquanto um prático x Professor-pesquisador;
- Instituições de Ensino Superior x Instituições de Ensino Médio
- Instituições universitárias x Instituições não universitárias
- Instituições Públicas x Instituições Privadas
- Modalidade presencial x Modalidade a distância
- Teoria x Prática

Tendo em vista a análise, vejo que diferentes demandas articuladas em torno da demanda pela formação em nível superior para todos os professores da educação básica parecem estar se prestando a sustentar a importância obtida pela prática nas definições

curriculares oficiais voltadas para a formação de professores. Contudo, como tenho reiterado, isso não ocorre sem o reforço e/ou a produção de disputas e, conseqüentemente, de sentidos.

### 3.2.3 Demanda: Aproximar as Instituições de Ensino Superior e os Sistemas de Ensino da Educação Básica

#### 3.2.3.1 A demanda nas DCNs-FP 2002

Nas DCNs-FP 2002, aborda-se o distanciamento das IES dos Sistemas de Ensino da Educação Básica e não propriamente das escolas de Educação Básica. Tratam a questão do ponto de vista do desconhecimento das políticas voltadas especialmente para a definição dos currículos da educação básica, mencionando as diversas Diretrizes para a Educação Básica, assim como os Parâmetros e os Referenciais Curriculares Nacionais.

No entanto o aumento da carga horária de prática de ensino, compreendida nas DCNs-FP 2002 como estágio obrigatório, aponta que essa aproximação também é pensada nessas DCNs por essa via, buscando garantir que o licenciando passe mais tempo em contato com a escola sob a supervisão de docentes da instituição formadora.

Outro momento das DCNs-FP 2002 que consigo associar com a demanda em questão aparece quando estas tratam do entendimento de competência com o qual se está operando nessa política. Sobre isso, tratarei no item 3.2.3.4 deste tópico.

#### 3.2.3.2 A demanda nas DCNs-FP 2015

Embora haja menção nas DCNs-FP 2015 dessa aproximação com os Sistemas de Ensino, isso é apresentado com ênfase na concepção de um planejamento conjunto para a formação de professores que conte com a participação dos Sistemas de Ensino da Educação Básica e das IES.

Consta, nas DCNs-FP 2015, como um dos princípios da formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica, “o reconhecimento das instituições de

educação básica como espaços necessários à formação inicial dos profissionais do magistério” (BRASIL, 2015a, p.23). Fala-se, então, em “maior articulação entre instituições de educação superior e educação básica” (BRASIL, 2015a, p.23) e em promover “ações mais orgânicas entre as políticas e gestão para a educação básica e a educação superior” (BRASIL, 2015a, p. 22).

Entretanto também se dá importância, nas referidas DCNs-FP, ao desenvolvimento de “**atividades práticas** articuladas entre os sistemas de ensino e instituições educativas de modo a **propiciar vivências** nas diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamento e diversificação de estudos, **experiências** e utilização de recursos pedagógicos” (BRASIL, 2015a, p. 30, grifos meus). Além disso, a manutenção da carga horária de estágio conforme as DCNs-FP anteriores parece também apontar para o estímulo a essa outra forma de aproximação.

Nas DCNs-FP 2015 também é dito que “a formação inicial e continuada [dos professores] deve contemplar: [...] II- a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, **espaço privilegiado da práxis docente**; [...]” (BRASIL, 2015a, p.23, grifos meus).

### 3.2.3.3 A demanda nas DCNs-FP 2019

Uma das competências específicas previstas nas DCNs-FP 2019 é “conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais” (BRASIL, 2019a, p.18). Além disso, é afirmado como um dos princípios norteadores para a formação de professores o “estabelecimento de parcerias formalizadas entre escolas, redes ou sistemas de ensino e instituições locais para o planejamento, execução e avaliação conjunta das atividades práticas previstas na formação do licenciando” (BRASIL, 2019a, p.14).

A defesa pela superação de dicotomias na formação de professores, elemento discursivo que atravessa as três últimas DCNs-FP, é o ensejo para que se aborde nas DCNs-FP 2019 a aproximação específica das IES com as escolas de Educação Básica. É dito no texto do seu Parecer que é preciso superar as dicotomias “(...) que permeiam a escola de Educação Básica e as Instituições de Educação Superior (IES)” (BRASIL, 2019a, p.13).

Cabe lembrar que também nas DCNs-FP 2019 as horas de estágio são mantidas conforme as DCNs anteriores.

A seguir, busco ampliar a discussão sobre essa demanda no campo da formação de professores a partir dos Documentos Finais ENANFOPE.

### 3.2.3.4 Pensando as disputas e as significações em torno da demanda pela aproximação das Instituições de Ensino Superior com os sistemas de ensino da educação básica a partir dos Documentos Finais ENANFOPE

No Documento Final ENANFOPE 1992, dentre as dificuldades e limites das instituições formadoras está “a problemática epistemológica envolvendo a produção do conhecimento no interior das Instituições de Ensino Superior afastada de quem deve reconstruir (aprender, organizar, transmitir, avaliar) a produção do conhecimento na escola; [...]”(ANFOPE, p.27).

Essa crítica possui semelhanças com a feita por Saviani (2016), mencionada na análise da demanda anterior. Em ambas as críticas, denuncia-se um descompromisso das IES com as escolas de educação básica e, portanto, creio ser possível inferir que estão sugerindo que instituições formadoras em nível superior, em especial as Universidades, são produtoras de uma realidade que não só não parte das escolas, como também não se dirige a elas.

Ao longo da leitura do material de pesquisa, e dos textos de apoio, fui percebendo que essa crítica se articula com um elemento discursivo possível do imaginário da profissionalização, qual seja, a condição de dominar um conjunto de conhecimentos específicos – teoria – e também de técnicas – prática – necessárias à realização de um trabalho para, então, mas não somente por isso, alguém poder ser considerado um profissional.

Esse domínio é muito priorizado nas DCNs-FP 2002, quando se discorre no seu Parecer sobre competência:

Não basta a um profissional ter conhecimentos sobre seu trabalho. É fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação.

**Atuar com profissionalismo** exige do professor, não só o domínio dos conhecimentos específicos em torno dos quais deverá agir, **mas, também, compreensão das questões envolvidas em seu trabalho, sua identificação e resolução, autonomia para tomar decisões, responsabilidade pelas opções feitas.** Requer ainda, que o professor saiba **avaliar criticamente a própria atuação e o contexto em que atua e que saiba, também, interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence e com a sociedade.**

[...]

**A aquisição de competências** requeridas do professor deverá ocorrer mediante **uma ação teórico-prática**, ou seja, toda sistematização teórica articulada com o fazer e todo fazer articulado com a reflexão. (BRASIL, 2001a, p. 29, grifos meus)

Nesse sentido, creio ser possível considerar que a articulação entre instituição formadora e escola básica também é entendida como condição necessária para o desenvolvimento de competências no próprio processo de formação inicial, e estes diferentes *loci* seriam a representação, respectivamente, do aspecto formativo teórico e do aspecto formativo prático. A parte do Parecer das DCNs-FP 2002 que trata sobre como devem se dar os estágios, também aponta para essa relação:

[O estágio] Deve acontecer desde o primeiro ano, reservando um período final para a docência compartilhada, sob a supervisão da escola de formação, preferencialmente na condição de assistente de professores experientes. Para tanto, é preciso que exista um projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente pela escola de formação e as escolas campos de estágio, com objetivos e tarefas claras e que as duas instituições assumam responsabilidades e se auxiliem mutuamente, **o que pressupõe relações formais entre instituições de ensino e unidades dos sistemas de ensino**. (BRASIL, 2001a, p.58, grifos e acréscimo meus)

Nos Documentos Finais ENANFOPE, o entendimento da importância dessa maior articulação com as escolas da Educação Básica para a profissionalização do professor também aparece, conforme pode ser percebido no seguinte trecho:

Do ponto de vista da organização curricular, algumas alternativas poderiam se materializar:  
[...]  
• **dar centralidade ao trabalho**, redimensionando a prática de ensino e os estágios, aproximando os estudantes desde o início do curso do trabalho pedagógico, **estabelecendo vínculos mais duradouros com as escolas e outras instituições educativas**; (ANFOPE, 2008, p.27, grifos meus)

Dessa forma, creio ser possível dizer que, nos Documentos Finais ENANFOPE, também há o entendimento de que garantir uma aproximação entre IES e as escolas de educação básica contribui para constituir o futuro professor enquanto profissional qualificado e competente, não sendo suficiente manter a relação do licenciando estritamente com a instituição formadora.

No entanto é possível perceber que nesses mesmos Documentos há a preocupação de ampliar os sentidos dessa aproximação, buscando se distanciar, cada vez mais, de propostas formativas, caracterizadas nos mesmos documentos, de viés tecnocrático/tecnicista. Dessa forma, articula-se estar na escola durante a formação inicial com a possibilidade de, a partir desse contato, encontrar maneiras de construir uma escola que possibilite outro modo de vida:

Está posto o desafio de construir novas relações com a escola pública, que permitam aflorar processos de formação humana criativos, emancipadores e **anunciadores de uma nova vida**. Esta é a condição que permitirá, nas instituições formadoras, **construir processos formativos à luz de novas concepções de escola e educação, produzir novos conhecimentos no campo da pedagogia e da teoria pedagógica, incentivar a criação de novas metodologias de ensino e do trabalho pedagógico, nas diferentes áreas, que respondam aos desafios atuais da escola pública e da educação básica e às demandas das classes populares pela formação integral.** (ANFOPE, 2006, p.18, grifos meus)

Essa ampliação, em termos de um espraiamento das articulações, busca se constituir em oposição às propostas caracterizadas como praticistas, mas também em oposição a uma formação que se dê fora de espaços que não sejam considerados como produtores de conhecimento, visto que argumentam que para se construir outra escola é preciso produzir conhecimento sobre ela. Dessa maneira, responder “aos desafios atuais da escola pública” tem sido, nos Documentos Finais ENANFOPE, responder a tudo aquilo que não permite que a escola seja o que deve ser, tendo por referência, ao mesmo tempo, uma realidade que se considera existente e imperiosa e outra pela qual se anseia, mas que está presente apenas como um horizonte de possibilidades.

#### 3.2.3.4.1 Aproximando Ensino Superior e Escola Básica por meio da prática

Sobre essa oposição a uma formação que se dê fora de espaços que não sejam considerados como produtores de conhecimento, já abordada na análise da demanda pela formação de professores em nível superior, vejo que ainda vale chamar a atenção para uma das maneiras como essa disputa atravessa a demanda em análise.

No movimento de aproximação do Ensino Superior em direção à Educação Básica, a própria Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES -, vinculada ao Ministério da Educação, passa a contar com um Conselho Técnico-Científico da Educação Básica (CTC/EB), criado em 2017 . Segundo a Lei Nº 11.502/2007<sup>80</sup>, a CAPES também passa

---

<sup>80</sup> Após essa Lei, o Art. 2º da Lei Nº 8.405, de 9 de Janeiro de 1992, que institui a CAPES e que antes estabelecia: “A fundação Capes terá como finalidade subsidiar o Ministério da Educação na formulação de políticas para a área de pós-graduação, coordenar e avaliar os cursos desse nível no País e estimular, mediante bolsas de estudo, auxílios e outros mecanismos, a formação de recursos humanos altamente qualificados para a docência de grau superior, a pesquisa e o atendimento da demanda dos setores públicos e privado”, passa a vigorar da seguinte maneira: “A Capes subsidiará o Ministério da Educação na formulação de políticas e no

a subsidiar “o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica [...]” (BRASIL, 2007).

Os Documentos Finais ENANFOPE destacam que dentre as principais ações da CAPES voltadas para a Educação Básica estão: o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID<sup>81</sup>; o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - ParFor<sup>82</sup>; o Programa de Residência Pedagógica<sup>83</sup>; e o Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica – PROEB<sup>84</sup>.

Chama a atenção que duas dessas ações mencionadas se voltam para estimular a aproximação das IES com as escolas de Educação Básica, incentivando, por consequência, conforme tenho argumentado, o que considero poder chamar, tendo em vista as distinções presentes no próprio material de pesquisa, de parte prática da formação docente. As propostas que estimulam o acesso dos professores já atuantes na educação básica à formação na área

desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País” (BRASIL, 2007).

<sup>81</sup> Instituído pela Portaria Normativa Nº 38, de 12 de Dezembro de 2007 – Ementa: “Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID”. “O Pibid é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas. [...] As IES interessadas em participar do Pibid devem apresentar à Capes seus projetos de iniciação à docência conforme os editais de seleção publicados. [...] Podem se candidatar IES públicas ou privadas com ou sem fins lucrativos que ofereçam cursos de licenciatura e que atendam aos requisitos dos editais de seleção” (ver em Referências: GOV.BR/CAPES – Pibid).

<sup>82</sup> Programa surgido em 2009, criado com base nas determinações do então vigente Decreto Federal nº 6.755 de 29 de Janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, e com base nas Portarias MEC nº 09 de 30 de Junho de 2009, que “instituiu o Plano Nacional de Formação do Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação”, e a de nº 833 de 16 de Setembro de 2009, que regulamenta o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente. “O Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (ParFor) é uma ação da CAPES que visa contribuir para a adequação da formação inicial dos professores em serviço na rede pública de educação básica por meio da oferta de cursos de licenciatura correspondentes à área em que atuam” (ver em Referências: GOV.BR/CAPES – Parfor)

<sup>83</sup> Previsto no Decreto Federal Nº 8.752, de 9 de Maio de 2016, que “dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica”, e instituído pela Portaria CAPES Nº 38, de 28 de Fevereiro de 2018. “O Programa de Residência Pedagógica é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, que tem por finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura” (ver em Referências: GOV.BR/CAPES – Programa de Residência Pedagógica)

<sup>84</sup> Regulamentado inicialmente pela Portaria CAPES nº 209 de 21 de Outubro de 2011, que “aprova o Regulamento do Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica (PROEB)”. “Os Programas de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica - ProEB tem por objetivo a formação continuada stricto sensu dos professores em exercício na rede pública de educação básica, em conformidade com a política do Ministério da Educação – MEC, mediante apoio às instituições de ensino superior (IES) ou rede de instituições associadas do País, responsáveis pela implantação e execução de cursos com áreas de concentração e temáticas vinculadas diretamente à melhoria da Educação Básica” (ver em Referências: GOV.BR/CAPES - Programa de Mestrado Profissional para Professores da Educação Básica – ProEB).

disciplinar em que ministram aulas, por meio do ParFor, e a uma formação em nível de pós-graduação na modalidade *stricto sensu* em cursos de Mestrado Profissional, e não Acadêmico, parecem apontar na mesma direção, ainda que no sentido contrário, isto é, aproximando as escolas de Educação Básica das IES.

Vejo que ao mesmo tempo em que nos Documentos Finais ENANFOPE se expressa o entendimento de que a Universidade deve se aproximar da Escola Básica, a defesa da Universidade como *locus* prioritário, quiçá exclusivo, da formação de professores para essa escola é vista como desafiada por essa reivindicação de aproximação, considerando as críticas já apresentadas nesta dissertação sobre as IES, em especial as Universidades, serem espaços dedicados ao domínio teórico e não ao domínio prático.

Reforça-se, então, nos Documentos Finais ENANFOPE, a defesa por uma formação teórica sólida que se dê nos espaços reconhecidos como produtores de conhecimento:

É lícito, portanto, insistir que **não é exclusivamente na prática e no conhecimento tácito**, presente nas soluções que os profissionais encontram no ato pedagógico, que reside a referência de um processo qualificado de formação. O conhecimento advindo da atividade laboral realizada no intramuros das escolas é importante, mas não é suficiente.

A **formação teórica de excelência** deve ser assegurada a todos os profissionais da educação. Estes precisam, para dar conta de atuar com responsabilidade no campo da educação, aprender, desenvolver e ampliar durante a formação a capacidade de refletir sobre todo o processo educativo que se desenvolve, tanto no interior das instituições de educação básica e superior, quanto nos espaços não escolares. A instituição formadora deve, nesse sentido, oferecer em seu projeto formativo perspectivas teóricas de análise do trabalho docente, para que os profissionais da educação compreendam a si próprios como profissionais e compreendam, em amplitude, os contextos históricos, sociais, culturais, políticos e organizacionais em que se circunscreve o campo da educação. (ANFOPE, 2012, p.46, grifos meus)

A proposta de incentivo ao Mestrado Profissional como parte da política de formação continuada também é criticada nos Documentos Finais ENANFOPE :

Este movimento no campo da formação na graduação [de retirada da formação de professores do Curso de Pedagogia e de regulamentação dos Institutos Superiores de Educação], vem se firmando, mais recentemente, também na pós graduação, com a retirada dos programas e áreas de concentração sobre Ensino de Ciências do Comitê da Educação da CAPES, possibilitando a criação de outro Comitê ou sub-Comitê na(s) área(s) específica(s) de *ensino de...*, abrindo as portas para os mestrados profissionais na área da formação de professores separados dos mestrados acadêmicos da área da educação. (ANFOPE, 2000, p.30, grifos dos autores, acréscimos meus)

Por outro lado, observamos com preocupação o desenvolvimento de cursos de Mestrado Profissional em escolas de educação básica, como é o caso de dois cursos de Mestrado Profissional criados pelo Colégio Pedro II, do Rio de Janeiro. (ANFOPE, 2014, p.33)

Nos últimos anos, os conselheiros do CTC da Educação Básica foram convidados a referendar as políticas traçadas pelo CTC/Capes/Ensino Superior em relação aos Mestrados Profissionais para a Educação Básica. Houve discordância de boa parte dos membros do CTC em relação ao que foi apresentado. Mesmo assim, eles foram implantados na área de educação, como formação continuada para professores, com apoio do CTC/Capes/ES. Os conselheiros que representavam as entidades discordaram dessa imposição, mas foram votos vencidos. (ANFOPE, 2016, p.56)

Creio ser possível dizer que a oposição ‘acadêmico x profissional’ pode ser vista nessa tensão que se apresenta e que novamente o *locus* da formação passa a ser elemento de disputa, porém agora no âmbito da pós-graduação.

A aproximação das IES com as escolas de educação básica também se articula muito frequentemente nos Documentos Finais ENANFOPE com a ideia de constituir um todo orgânico acerca da formação de professores, assim como pude observar nas DCNs-FP 2015. Instituições formadoras e escolas de educação básica seriam, então, partes necessárias de um sistema maior.

#### 3.2.3.4.2 A defesa de um Sistema Nacional de Educação

A ideia de constituir uma “Política Global de Formação dos Profissionais da Educação”<sup>85</sup>, um todo orgânico que garanta princípios comuns e ações articuladas, aparece de muitas formas nos Documentos Finais ENANFOPE e acabou por ser sintetizada, diante das resistências a fechamentos mais abrangentes, na própria formulação de uma Base Comum Nacional – BCN-ANFOPE. Contudo, como pode ser visto nos referidos documentos, a ANFOPE persiste na luta pelo estabelecimento de um Sistema Nacional de Educação e de um Subsistema Nacional de Formação e Valorização dos profissionais da educação.

A importância de garantir esse Sistema e Subsistema também é algo que vai se constituindo na arena de disputas sobre a formação de professores. No entanto, nos Documentos Finais ENANFOPE, percebo que amenizar o teor centralizador da proposta é uma preocupação, como pode ser visto no seguinte trecho:

Com apoio em ideias de Saviani (2009) e de Freitas (2011) acerca da noção de Sistema Nacional, a Anfope concebe que o processo de construção do Subsistema Nacional de Formação de Professores demanda **a necessidade de recuperar o**

<sup>85</sup> Sobre isso, ver Documentos Finais ENANFOPE 1994 e posteriores.

**sentido unitário, organicamente articulado e plural inerente à concepção democrática e emancipadora de sistema**, que implica a construção do sistema nacional de educação e, em seu interior, a instituição de uma política nacional global de formação e valorização profissional dos docentes da educação básica (FREITAS, 2011, p.2). (ANFOPE, 2012, p.13, grifos meus)

Dessa maneira, a ideia de Sistema Nacional de Educação (doravante SNE) é trazida nos Documentos Finais ENANFOPE como uma estratégia para responder a várias ameaças e, ao mesmo tempo, concretizar a educação escolar almejada.

A seguir, busco sintetizar as apostas da ANFOPE em um SNE, caracterizadas a partir dos Documentos Finais ENANFOPE:

- garantir a continuidade de políticas de Estado, eliminando e/ou reduzindo drasticamente a necessidade de vários programas fragmentados e de caráter compensatório<sup>86</sup>;
- estabelecer como compromisso uma educação pública, democrática, gratuita e com qualidade social extensiva para todos os brasileiros e, em especial, para as camadas populares<sup>87</sup>;
- garantir o financiamento da educação por parte do poder público e a distribuição equânime de recursos, em especial para as instituições públicas<sup>88</sup>;
- estabelecer um padrão de qualidade na formação dos professores em nível superior, tendo como *locus* formativo prioritário as Universidades, através da construção democrática e participativa de um Referencial Curricular Nacional<sup>89</sup>;
- garantir uma regulamentação comum da profissão do magistério contribuindo para estabelecer um padrão remuneratório<sup>90</sup>;
- garantir a valorização profissional através de formação inicial e continuada em nível superior, plano de carreira para todos os professores, seja do setor público ou privado, e condições dignas de trabalho<sup>91</sup>;
- impedir o estabelecimento de sistemas paralelos de avaliação, em especial a certificação de professores por competências<sup>92</sup>;
- estabelecer, de forma orgânica, as ações das instituições formadoras, dos sistemas de ensino e do MEC, fixando responsabilidades<sup>93</sup>;

<sup>86</sup> Sobre isso, ver especialmente Documento Final ENANFOPE 2008.

<sup>87</sup> Sobre isso, ver especialmente os Documentos Finais ENANFOPE 1994, 2006, 2010 e 2018.

<sup>88</sup> Sobre isso, ver especialmente os Documentos Finais ENANFOPE 2008 e 2014.

<sup>89</sup> Sobre isso, ver especialmente os Documentos Finais ENANFOPE 2008, 2012 e 2014.

<sup>90</sup> Sobre isso, ver especialmente os Documentos Finais ENANFOPE 2008, 2010, 2012 e 2018.

<sup>91</sup> Idem nota anterior.

<sup>92</sup> Idem nota anterior.

<sup>93</sup> Sobre isso, ver especialmente o Documento Final ENANFOPE 2008.

- estabelecer a gestão democrática da educação, institucionalizando e regulamentando instâncias consultivas e deliberativas que garantam a participação da sociedade civil na produção das políticas voltadas para questões educacionais<sup>94</sup>;
- garantir a regulamentação do ensino privado, sob as mesmas exigências legais aplicadas à escola pública<sup>95</sup>;
- garantir o reconhecimento e o respeito à diversidade<sup>96</sup>.

A percepção que fica é que como resposta a ameaças tidas como promotoras de fragmentação, simplificação, flexibilização e aligeiramento e, ao mesmo tempo, centralizadoras e autoritárias, há uma proposta também centralizadora, mas que busca se diferenciar ao articular ideias como gestão democrática, decisões horizontalizadas e unificação em prol de objetivos comuns. No entanto, a proposta de um SNE, mesmo nessas condições, é posta em xeque pelos seus críticos como uma proposta inconstitucional por ferir a liberdade de ensino, principalmente quando se trata da iniciativa privada<sup>97</sup>.

Nessa disputa, fragmentação, simplificação, flexibilização e aligeiramento são significantes associados, nos Documentos Finais ENANFOPE, com outros elementos discursivos geralmente compreendidos como pejorativos, como: desvalorização, desprestígio, desqualificação, desprofissionalização e descaracterização da identidade do professor.

A centralização negada, como foi dito, é, nos referidos Documentos, associada: ao autoritarismo, no sentido de decisões verticalizadas tomadas por grupos considerados representativos de parcelas muito específicas da sociedade, em especial, do setor empresarial; ao controle excessivo do trabalho do professor e à sua automação, com a intenção de promover uma padronização que visa tanto ao controle ideológico das instituições, dos currículos e dos profissionais da educação quanto à responsabilização exclusiva da escola e de seus profissionais pelo dito fracasso escolar, aplicando com esses fins estratégias de premiação e de punição.

A tudo isso se oporia um Sistema, resumido nas palavras de Saviani - um defensor da ideia de um SNE -, construído de forma democrática e participativa, um todo orgânico, que “não é unidade da identidade, uma unidade monolítica, indiferenciada, mas unidade da diversidade, um todo que articula uma variedade de elementos que, ao se integrarem ao todo, nem por isso perdem a própria identidade” (SAVIANI, 2016, p. 228).

---

<sup>94</sup> Sobre isso, ver especialmente os Documentos Finais ENANFOPE 2010 e 2018.

<sup>95</sup> Sobre isso, ver especialmente o Documento Final ENANFOPE 2018.

<sup>96</sup> Idem nota anterior.

<sup>97</sup> Sobre essa disputa, sugiro ver Saviani (2016), em especial, p.20-25, 175-182 e 226-232.

Na Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe, por ser a luta política/pela significação entendida como incessante e a equivalência de vontades, interesses, afetos e práticas políticas em torno das demandas ser considerada conjuntural e precária, qualquer sutura do social também será entendida da mesma maneira. Sendo assim, cabe dizer que um Sistema Nacional de Educação sustentado apenas em consensos é uma impossibilidade; seja ele qual for, será, ao mesmo tempo, produto e produtor de disputas e a articulação de particularidades que são representadas por “[...] uma universalidade [que também é uma particularidade] que lhe[s] é inteiramente incomensurável [...]” (LACLAU e MOUFFE, 2015, p.40-41). Dessa forma, dizem Laclau e Mouffe (2015), trata-se de “[...] uma universalidade contaminada: (1) ela vive nesta tensão irresolúvel entre universalidade e particularidade; (2) sua função de universalidade hegemônica não é uma conquista definitiva, mas, ao contrário, é sempre reversível” (p.41).

Por outro lado, ainda nos dizeres dos referidos teóricos, “[...], sem ‘utopia’, sem a possibilidade de negação de uma ordem além do ponto em que podemos ameaçá-la, não há possibilidade alguma de constituição de um imaginário radical – democrático ou de qualquer outro tipo” (*ib.*, p.280-281). Que haja utopias, então.

### 3.2.3.5 Concluindo a análise

Considero que a profissionalização, como condição discursiva de emergência, tem destaque no espaço político que enseja a demanda pela aproximação entre as Instituições de Ensino Superior e os Sistemas de Ensino da Educação Básica.

A maior ou menor ênfase dada à importância do ‘saber-fazer’ tem sido o principal foco de disputas em torno da referida demanda, no entanto a sua relevância para a formação dos professores não é totalmente negada em nenhum dos textos do material de pesquisa selecionado.

A preparação profissional do professor articulada ao entendimento de que a aproximação do seu futuro local de trabalho deve ocorrer desde o começo da sua formação inicial, seja através do conhecimento das políticas que organizam e regulamentam as instituições de ensino, das questões e dos problemas que surgem no cotidiano escolar e/ou de como se realiza o trabalho pedagógico, tem interpelado as IES de diferentes maneiras.

Creio ter sido possível observar que, em alguns momentos, a demanda em questão é percebida como uma ameaça às IES, particularmente às Universidades, e, em outros, como um desafio para o qual é preciso encontrar soluções. Seja como for, as ‘respostas’ que vão sendo produzidas são constituídas na disputa pela significação, amalgamando elementos discursivos do campo da formação de professores os mais diversos.

A seguir, arrisco, tendo por base a análise realizada, caracterizar outras demandas que podem estar articuladas em torno da demanda pela aproximação entre Instituições de Ensino Superior e os Sistemas de Ensino da Educação Básica, mas que não necessariamente se constituem a partir das mesmas vontades, afetos, interesses e práticas políticas.

As demandas caracterizadas são:

- estabelecer a necessidade de contato do licenciando com a realidade do seu futuro local de trabalho na sua formação inicial;
- interpelar as IES, especialmente as Universidades, com a dúvida sobre se são instituições apropriadas para formar profissionais para o magistério;
- pressionar as IES a se comprometerem com uma produção de conhecimento que tenha por objeto a realidade da escola de educação básica;
- pressionar as IES, particularmente as Universidades, a se comprometerem com a profissionalização do futuro professor;
- criar vínculos com as escolas de Educação Básica, buscando garantir que os conhecimentos produzidos nas IES, em especial nas Universidades, cheguem aos profissionais da educação que atuam nesses espaços;
- estabelecer um sistema que regulamente e organize a educação nacional, e do qual participem, de forma articulada e orgânica, as IES e as escolas de educação básica, além de outras entidades da sociedade civil.

Quanto às possíveis disputas e suas articulações de sentido ensejadas e/ou reforçadas pela demanda em questão, caracterizei as que seguem:

- Instituições de Ensino Superior/Universidades x Escolas de educação básica
- Acadêmico x Profissional
- Conhecimentos teóricos específicos x Técnicas destinadas ao exercício do trabalho;
- Formação teórica de excelência x Prática/conhecimento tácito
- Teoria x Prática

Assim como nas análises anteriores, vejo que diferentes demandas relacionadas a essa demanda pela aproximação entre IES e Escolas da Educação Básica contribuem para a garantia do expressivo espaço que a prática obteve nas matrizes curriculares das três últimas DCNs-FP.

### 3.2.4 Demanda: Associação adequada entre teoria e prática

#### 3.2.4.1 A demanda nas DCNs-FP 2002

A presente demanda é apresentada nas DCNs-FP 2002 como um problema que pode ser resumido como ausência de um equilíbrio. De acordo com o texto do seu Parecer, nos cursos de formação de professores há o predomínio ou do que denominam de “pedagogismo” ou do que nomeiam como “conteudismo” (BRASIL, 2001a, p.21).

O “pedagogismo” é apresentado como o foco demasiado na transposição didática, e o “conteudismo”, o foco demasiado no conteúdo sem preocupação com o ensino (*ib.*, 21). A respeito disso, cabe destacar o seguinte trecho do Parecer das DCNs-FP 2002:

Os cursos de formação de professores para atuação multidisciplinar, geralmente, caracterizam-se **por tratar superficialmente (ou mesmo não tratar) os conhecimentos sobre os objetos de ensino** com os quais o futuro professor virá a trabalhar. Não instigam o diálogo com a produção contínua do conhecimento e oferecem poucas oportunidades de **reinterpretá-lo para os contextos escolares** no qual atuam.

Enquanto isso, nos demais cursos de licenciatura, que formam especialistas por área de conhecimento ou disciplina, é freqüente colocar-se **o foco quase que exclusivamente nos conteúdos específicos das áreas em detrimento de um trabalho mais aprofundado sobre os conteúdos que serão desenvolvidos no ensino fundamental e médio**. É preciso indicar com clareza para o aluno qual a relação entre o que está aprendendo na licenciatura e o currículo que ensinará no segundo segmento do ensino fundamental e no ensino médio. Neste segundo caso, é preciso identificar, entre outros aspectos, obstáculos epistemológicos, obstáculos didáticos, **relação desses conteúdos com o mundo real**, sua aplicação em outras disciplinas, sua inserção histórica. Esses dois níveis de apropriação do conteúdo devem estar presentes na formação do professor. (BRASIL, 2001a, p.21, grifos meus)

Percebo que no intuito de equilibrar o currículo da formação de professores, foram estabelecidas, nas referidas DCNs-FP, as seguintes prescrições curriculares: currículo baseado no desenvolvimento de competências; determinação de uma fração da carga horária total do

curso de licenciatura para a formação pedagógica; determinação de carga horária mínima para componentes curriculares de caráter prático distintos do estágio; ampliação da carga horária prática, em comparação com o que está estabelecido na LDBEN de 1996.

A noção de competência trazida no Parecer das DCNs-FP 2002, conforme já mencionado na análise da demanda anterior, se apresenta como uma solução para se atingir o equilíbrio pelo o qual se anseia, conforme pode ser visto no seguinte trecho:

As competências tratam sempre de alguma forma de atuação, só existem “em situação” e, portanto, **não podem ser aprendidas apenas no plano teórico nem no estritamente prático**. A aprendizagem por competências permite **a articulação entre teoria e prática** e supera a tradicional dicotomia entre essas duas dimensões, definindo-se pela capacidade de mobilizar múltiplos recursos numa mesma situação, entre os quais os conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões pedagógicas e aqueles construídos na vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho. (BRASIL, 2001a, p. 30, grifos meus)

A essa ideia se articula quatro outros elementos discursivos: a ideia de transposição didática, a ideia de aprendizagem significativa, de professor-reflexivo<sup>98</sup> e de prática reflexiva:

**Aprendizagens significativas**, que remetem continuamente o conhecimento à realidade prática do aluno e às suas experiências, constituem fundamentos da educação básica, expostos nos artigos citados. Importa que constituam, também, fundamentos que presidirão os currículos de formação e continuada de professores. Para construir junto com os seus futuros alunos **experiências significativas** e ensiná-los a **relacionar teoria e prática** é preciso que a formação de professores seja orientada por **situações equivalentes de ensino e de aprendizagem**. (BRASIL, 2001a, p.14, grifos meus)

Sem a mediação da **transposição didática**, a aprendizagem e a aplicação de estratégias e procedimentos de ensino **tornam-se abstratas, dissociando teoria e prática**. Essa aprendizagem é imprescindível para que, no futuro, o professor seja capaz tanto de selecionar conteúdos como de eleger as estratégias mais adequadas para a aprendizagem dos alunos, considerando sua diversidade e as diferentes faixas etárias. (BRASIL, 2001a, p.20, grifos meus)

Cursos de formação em que teoria e prática são abordadas em momentos diversos, com intenções e abordagens desarticuladas, não favorecem esse processo. O desenvolvimento de competências pede uma outra organização do percurso de aprendizagem, no qual **o exercício das práticas profissionais e da reflexão sistemática** sobre elas ocupa um lugar central. (BRASIL, 2001a, p.30, grifos meus)

A aprendizagem [do futuro professor] deve ser orientada pelo princípio metodológico geral que pode ser traduzido pela **ação-reflexão-ação** e que aponta a **resolução de situações-problemas** como uma das estratégias didáticas privilegiadas. (BRASIL, 2001a, p.41, grifos e acréscimos meus)

---

<sup>98</sup> Sobre a inscrição discursiva desse termo, levando em consideração a história do campo curricular, abordarei no próximo capítulo.

O princípio metodológico geral é de que todo fazer implica uma reflexão e toda reflexão implica um fazer, **ainda que nem sempre este se materialize**. Esse princípio é operacional e sua aplicação **não exige uma resposta definitiva sobre qual dimensão – a teoria ou a prática - deve ter prioridade**, muito menos qual delas deva ser o ponto de partida na formação do professor. Assim, no processo de construção de sua autonomia intelectual, **o professor, além de saber e de saber fazer deve compreender o que faz**. (BRASIL, 2001a, p.56, grifos meus)

Com base nessas articulações, busca-se apresentar, então, nas DCNs-FP 2002, uma concepção para a prática que deve compor o currículo das licenciaturas:

Nos cursos de formação de professores, a concepção dominante, conforme já mencionada, segmenta o curso em dois pólos isolados entre si: um caracteriza o trabalho na sala de aula e o outro, caracteriza as atividades de estágio. O primeiro pólo **supervaloriza os conhecimentos teóricos, acadêmicos**, desprezando as práticas como importante fonte de conteúdos da formação. **Existe uma visão aplicacionista das teorias**. O segundo pólo, **supervaloriza o fazer pedagógico**, desprezando a **dimensão teórica** dos conhecimentos como **instrumento de seleção e análise contextual das práticas**. Neste caso, há uma visão ativista da prática. Assim, são ministrados cursos de **teorias prescritivas e analíticas**, deixando para os estágios o momento de colocar esses conhecimentos em prática.

**Uma concepção de prática mais como componente curricular** implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na **reflexão sobre a atividade profissional**, como durante o estágio, nos momentos em que **se exercita a atividade profissional**.

[...]

A idéia a ser superada, enfim, é a de que o estágio é o espaço reservado à prática, enquanto, na sala de aula se dá conta da teoria. (BRASIL, 2001a, p.22-23, grifos meus)

#### 3.2.4.1.1 Uma “nova” concepção de prática curricular

A referida concepção de prática acabou por ser nomeada em uma das Resoluções dessas DCNs-FP, a de N° 02/2002, como Prática como Componente Curricular (doravante PCC), e, para ela, foram reservadas, conforme já mencionado, 400 horas da carga horária total mínima de 2800 horas. Essa proposta suscitou dúvidas e o CNE foi instado a respondê-las.

No Parecer CNE/CES N° 15/2005, constam duas perguntas que foram feitas a respeito da PCC:

04 - Qual a compreensão desse Conselho com relação à distinção entre prática como componente curricular e prática de ensino?

05 - No caso dos cursos que possuem disciplinas com créditos práticos, as horas desses créditos poderão ser utilizadas como 'horas de prática como componente curricular? Do contrário, como poderá ser feito tal aproveitamento: serão criadas disciplinas específicas ou poderá se adaptar as já existentes? (BRASIL, 2005, p.1)

As respostas do CNE/CES foram as que seguem:

[Resposta para a pergunta 04] Portanto, a prática como componente curricular é o conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos **próprios ao exercício da docência**. Por meio destas atividades, são colocados em uso, no âmbito do ensino, os conhecimentos, as competências e as habilidades adquiridos nas diversas atividades formativas que compõem o currículo do curso. As atividades caracterizadas como prática como componente curricular podem ser desenvolvidas como núcleo ou como parte de disciplinas ou de outras atividades formativas. **Isto inclui as disciplinas de caráter prático relacionadas à formação pedagógica, mas não aquelas relacionadas aos fundamentos técnico-científicos correspondentes a uma determinada área do conhecimento.**

Por sua vez, o estágio supervisionado é um conjunto de atividades de formação, realizadas sob a supervisão de docentes da instituição formadora, e acompanhado por profissionais, em que o estudante experimenta situações de efetivo exercício profissional. O estágio supervisionado tem o objetivo de consolidar e articular as competências desenvolvidas ao longo do curso por meio das demais atividades formativas, de caráter teórico ou prático.

[Resposta para a pergunta 05] As disciplinas relacionadas com a educação que incluem atividades de caráter prático podem ser computadas na carga horária classificada como prática como componente curricular, **mas o mesmo não ocorre com as disciplinas relacionadas aos conhecimentos técnico-científicos próprios da área do conhecimento para a qual se faz a formação**. Por exemplo, disciplinas de caráter prático em Química, cujo objetivo seja prover a formação básica em Química, não devem ser computadas como prática como componente curricular nos cursos de licenciatura. Para este fim, poderão ser criadas novas disciplinas ou adaptadas as já existentes, na medida das necessidades de cada instituição. (BRASIL, 2005, p.3)

A partir da resposta do CNE/CES, quero chamar a atenção para duas questões que creio serem importantes para pensar a criação da PCC. A primeira diz respeito à pouca clareza sobre a distinção entre prática de ensino e estágio.

No Parecer CNE/CP nº 028/2001, é dito que: “assim, há que se distinguir, de um lado, a prática como componente curricular e, de outro, a prática de ensino e o estágio obrigatório definidos em lei. A primeira é mais abrangente: contempla os dispositivos legais e vai além deles” (BRASIL, 2001b, p.9).

A partir desse trecho, é possível entender que há uma diferença entre prática de ensino e estágio, e que a PCC é apresentada englobando os dois, porém, ao mesmo tempo, esta prática é trazida como algo diferente; a própria atribuição de carga horária específica para os estágios, à parte da carga horária atribuída à PCC, indica que se quis marcar uma distinção. Na resposta apresentada no Parecer CNE/CES 15/2005, pode-se ver, no entanto, que o termo estágio assume o lugar do termo prática de ensino, dando a entender, nesse texto, que podem ser considerados sinônimos.

Diante disso, vejo que um dos propósitos de se criar a PCC foi distinguir essa prática daquela realizada nos estágios de uma maneira que o termo prática de ensino talvez não tenha sido capaz de fazer. Poderiam ter simplesmente ampliado a carga horária de prática de ensino de 300 para 800 horas, mas viu-se a importância de demarcar uma distinção, pois, dessa forma, infiro, a prática necessariamente se fará presente em outros momentos do currículo das licenciaturas, não sendo possível relegá-la somente ao tempo de estágio, visto que este é uma prática que costuma ocorrer fora das instituições formadoras.

A outra questão diz respeito à associação da PCC a uma prática pensada para a docência, ou seja, uma prática voltada para a dita formação pedagógica do professor. Partindo desse entendimento, a prática realizada pelo bacharel não serve para ser computada nas 400 horas de PCC, algo que possibilita provocar ainda mais as disputas acerca da distinção entre o currículo do bacharelado e o currículo das licenciaturas, suscitando, por exemplo, a dúvida sobre o porquê das aulas práticas feitas pelos futuros bacharéis não serem consideradas relevantes para os futuros licenciados na mesma área de conhecimento.

As determinações que compõem as DCNs-FP 2002, como creio ter sido possível ver, buscam trazer força para o que o nos seus textos é chamado de “dimensão prática” (BRASIL, 2001a, p.57). Apesar dessa força que se coloca na prática vir associada às ideias de articulação com a teoria e de interdisciplinaridade, a mesma parece contribuir também para marcar com muita intensidade, e provavelmente de modo contrário ao que se diz pretender, uma distinção entre o que seriam essas duas dimensões do currículo, ou seja, entre a prática e a teoria.

#### 3.2.4.2 A demanda nas DCNs-FP 2015

Nas DCNs-FP 2015, a demanda pela associação adequada entre teoria e prática aparece como um dos princípios da formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica. É dito que essa articulação precisa estar “fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 2015a, p. 23).

A discussão sobre a articulação entre teoria e prática não aparece no Parecer das DCNs-FP 2015 na mesma intensidade com a qual apareceu no Parecer das DCNs-FP 2002. É, contudo, trazido no seu texto, um termo que não aparece no Parecer das DCNs-FP 2002, mas

que se conecta a essa ideia de articulação entre teoria e prática, qual seja, práxis<sup>99</sup>. A escola de educação básica é, inclusive, trazida para o texto das DCNs-FP 2015 como “espaço privilegiado da práxis docente” (BRASIL, 2015a, p.23).

Não obstante, a concepção de PCC e a sua distinção em relação ao estágio persistem e trechos dos Pareceres CNE/CP nº 28/2001 e CNE/CES nº 15/2005 são trazidos no Parecer das DCNs-FP 2015 para esclarecer o assunto:

Considerando a identidade do profissional do magistério da educação básica proposta, deverá ser garantida, ao longo do processo, **efetiva e concomitante relação entre teoria e prática**, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos **conhecimentos e habilidades** necessários à docência. Importante apreender tais processos e, sobretudo, **situar a concepção e o entendimento do papel da prática como componente curricular e do estágio supervisionado, resguardando a especificidade de cada um e sua necessária articulação**, bem como a necessária supervisão desses momentos formativos, a caracterização dos mesmos como parte obrigatória da formação tal como delineado no Parecer CNE/CP nº 28/2001 e reforçado no Parecer CNE/CES nº 15/2005. (BRASIL, 2015a, p.31-32, grifos meus)

Interessante também notar que se evita os termos competências e habilidades, sendo mencionados, em vez disso, “conhecimentos e habilidades”.

### 3.2.4.3 A demanda nas DCNs-FP 2019

Nas DCNs-FP 2019, o termo ‘competências’ reaparece, agora com um detalhamento não visto nas DCNs-FP 2002.

Fazendo referência à BNCC da educação básica, sustentada na definição de competências e habilidades, é dito, no Parecer das DCNs-FP 2019, que esta “ao definir que os currículos sejam elaborados considerando o **desenvolvimento integral** dos estudantes, [...] estabelece que **a velha dicotomia entre conhecimento e prática**, desenvolvimento cognitivo e socioemocional, deve ser superada” (BRASIL, 2019a, p.12, grifos meus).

Posto isso, conclui-se, no referido texto, que cabe promover o mesmo para a formação do professor, oferecendo a esta uma base nacional comum nos mesmos moldes:

---

<sup>99</sup> Sobre a inscrição discursiva desse termo, levando em consideração a história do campo curricular, abordarei no próximo capítulo.

Essa mudança de paradigma representa um avanço no que se estima ser uma educação de qualidade, que, ao deixar de centrar-se **na clássica transmissão de conteúdos**, passa a centrar-se no objetivo de potencializar **o desenvolvimento humano pleno** dos estudantes de modo conectado com as demandas do século XXI. Ao mesmo tempo, essa mudança deflagra a **necessidade de um olhar especial e de uma formação atualizada do corpo docente** que realizará **o efetivo trabalho pedagógico** com os estudantes nas salas de aula do país. (BRASIL, 2019a, p.12, grifos meus)

Outra proposta presente nas DCNs-FP 2019 para superar a dita dicotomia teoria/prática, além da descrição detalhada de competências e habilidades dispostas num referencial comum, também se associa com a demanda pela aproximação entre as IES e as escolas da educação básica:

Um dos caminhos [“caminhos que **possam efetivamente superar as dicotomias entre a teoria e a prática**, ou as que permeiam a escola de Educação Básica e as Instituições de Educação Superior (IES), e promovam de fato um currículo que supere a atual fragmentação e a ausência de articulação dos diferentes saberes” – p.13] pode-se dar por meio da institucionalização de institutos/unidades integradas de formação de professores, que teriam no seu corpo docente, além daqueles que compõem a instituição formadora, professores das redes de ensino, criando assim uma ponte orgânica entre o ensino superior e a Educação Básica. (BRASIL, 2019a, p.14, acréscimos e grifos meus)

Dentre os princípios norteadores da organização curricular dos cursos presentes nas DCNs-FP 2019, os que se relacionam à prática e/ou à integração entre teoria e prática mencionam:

- “a **prática escolar**” como alicerce para “um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores” e que não pode se restringir ao estágio (BRASIL, 2019a, p. 14, grifos meus);

- que os futuros professores precisam viver “**experiências de aprendizagem exemplares**” para que possam propiciar essa vivência para os seus futuros alunos (*ib.*, p. 14, grifos meus) – essa ideia aparece nas DCNs-FP 2002, e foi chamada de “simetria invertida” (BRASIL, 2001a, p.30);

- a “**integração entre a teoria e a prática**, tanto no que se refere **aos conhecimentos pedagógicos e didáticos**, quanto em relação aos conhecimentos específicos da área de conhecimento ou componente curricular que será objeto do ensino do futuro professor” (*ib.*, p. 14, grifos meus);

- a “**centralidade da prática** por meio de estágios que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula [...]”(*ib.*, p. 14, grifos meus);

- a parceria com as instituições de educação básica; e o aproveitamento dos tempos e espaços da prática nas áreas de conhecimento, nos componentes ou nos campos de

experiência, **para efetivar o compromisso com as metodologias inovadoras e projetos interdisciplinares, flexibilização curricular, construção de itinerários formativos, projeto de vida dos estudantes, dentre outros**” (*ib.*, p. 14, grifos meus).

Chama a atenção o termo ‘prática escolar’, que não aparece em nenhuma das DCNs-FP anteriores, como se não houvesse a preocupação nas mesmas de dar a entender que se está falando de uma prática muito específica. Além disso, a prática escolar é considerada como alicerce, também sem a preocupação, nesse trecho, de fazer referência à teoria como outro pilar.

A importância da prática também é mais uma vez ressaltada, no trecho citado, quando se menciona os estágios, destacando aqueles em que os alunos façam mais do que observar. A prática também é trazida como momento de produção, contudo as possibilidades elencadas no texto dão a entender que tal produção precisa priorizar o processo de ensino-aprendizagem e o planejamento curricular.

A importância da prática nas DCNs-FP 2019 também pode ser vista no destaque dado à mesma como uma das três dimensões fundamentais das “competências profissionais docentes” (BRASIL, 2019a, p.15). A dimensão da prática profissional é uma dessas dimensões, além do conhecimento profissional e do engajamento profissional. A articulação dessas dimensões com o termo profissional chama a atenção, pois não se trata de qualquer prática, de qualquer conhecimento ou engajamento, senão aqueles que possam ser considerados profissionais.

Em relação ao que essa dimensão da prática profissional engloba, creio que cabe destacar alguns trechos do Parecer das DCNs-FP 2002:

Tão imprescindível quanto abordar os saberes é valorizar **o conhecimento pedagógico do conteúdo**, ou seja, a forma como esses são trabalhados em situação de aula: [...]. É por meio da apropriação do **conhecimento pedagógico do conteúdo**, que o licenciando, durante a sua formação e carreira profissional, promoverá, de modo coerente, a situação de aulas com duplo foco: um, o conhecimento; e outro, **o desenvolvimento de competências, articulando os processos cognitivos e socioemocionais**, como indicado na BNCC.

[...]

A **prática docente** é a associação contínua entre **o objeto de conhecimento e o objeto de ensino**. [...] Assim, a prática deve estar presente desde o início da formação consolidada nos componentes curriculares, **mediante as reflexões sobre o ensino, observações na escola**, estudos de caso, situações simuladas, planejamento e desenvolvimento de aulas, de modo que contribua para a construção de **saberes necessários à docência**. A **epistemologia da prática profissional** é o conjunto das ações educativas e a tomada de decisões com base no conhecimento e no engajamento profissional. (BRASIL, 2001a, p.16, grifos meus)

Nos trechos acima, a prática acaba expressamente associada ao “conhecimento pedagógico do conteúdo”, o que também acontece nas DCNs-FP anteriores, porém com mais flutuações de sentido do que nas DCNs-FP 2019.

Outros pontos dos trechos acima destacados que creio merecerem destaque são: a associação da prática com a ideia de transposição didática, articulação que também aparece muitas vezes nas DCNs-FP 2002; os exemplos de práticas que podem ser realizadas com os futuros professores, estes muito parecidos com os que constam em um trecho do Parecer das DCNs-FP 2002 que busca tratar da ‘dimensão prática’; e, por fim, a associação do termo ‘epistemologia’ com o termo ‘prática’.

Em relação ao último destaque, creio que cabe dizer que, considerando a articulação proposta, a prática, ao possuir a sua própria epistemologia, ganha, a meu ver, *status* de um conhecimento, o conhecimento prático. Pelo o que pude depreender, esse conhecimento pretende englobar o conhecimento e o engajamento profissionais, colocando a prática em um patamar mais elevado de importância, principalmente no que diz respeito à constituição profissional.

Creio que convém trazer quais são as competências específicas relacionadas à dimensão do conhecimento e à dimensão da prática, para buscar pensar se ou como elas se integram:

[Conhecimento profissional:]

- 1.1 Dominar os objetos de conhecimento e **saber como ensiná-los**
- 1.2 Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e **como eles aprendem**
- 1.3 Reconhecer os contextos
- 1.4 Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais (Parecer, p.18, grifos meus)

[Prática profissional:]

- 2.1 Planejar as ações de ensino que resultem em efetivas **aprendizagens**
- 2.2 Criar e saber gerir ambientes de **aprendizagem**
- 2.3 Avaliar o desenvolvimento do educando, **a aprendizagem e o ensino**
- 2.4 Conduzir **as práticas pedagógicas** dos objetos conhecimento, competências e habilidades (BRASIL, 2019a, p.18, grifos meus)

Sobre as competências específicas “Reconhecer os contextos” e “Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais”, creio que cabe trazer as habilidades que foram associadas às mesmas, propiciando ampliar a observação sobre as articulações que foram feitas:

[Reconhecer contextos:]

1.3.1 Identificar os contextos sociais, culturais, econômicos e políticos das escolas em que atua.

1.3.2 Compreender os objetos de conhecimento que se articulem com os contextos socioculturais dos estudantes, para propiciar **aprendizagens significativas** e mobilizar o desenvolvimento das competências gerais.

1.3.3 Conhecer o desenvolvimento tecnológico mundial, conectando-o aos objetos de conhecimento, além de fazer uso crítico de recursos e informações.

1.3.4 Reconhecer as diferentes modalidades da Educação Básica nas quais se realiza **a prática da docência**. (Parecer, p.19, grifos meus)

[Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais:]

1.4.1 Compreender como as ideias filosóficas e históricas influenciam a organização da escola, dos sistemas de ensino e das **práticas educacionais**.

1.4.2 Dominar as informações sobre a estrutura do sistema educacional brasileiro, as formas de gestão, as políticas e programas, a legislação vigente e as avaliações institucionais.

1.4.3 **Conhecer a BNCC** e as orientações curriculares da unidade federativa em que atua.

1.4.4 Reconhecer as diferentes modalidades de ensino do sistema educacional, levando em consideração as especificidades e as responsabilidades a elas atribuídas, e a sua articulação com os outros setores envolvidos. (BRASIL, 2019a, p.19, grifos meus)

Creio ser possível perceber que há bastante foco no processo de ensino-aprendizagem, tanto em relação à dimensão do conhecimento profissional quanto à dimensão da prática profissional. Isso me propicia pensar que a articulação teoria e prática está, nesse caso, contemplada na ideia, à qual me referi mais acima, de conhecimento prático, representada pelo domínio de conhecer como se ensina os conteúdos escolares e de saber ensiná-los, separando o ‘saber como’ do ‘saber fazer’. Além disso, no que diz respeito à aprendizagem, cabe, com base nessa discursividade, manter o foco nos alunos tanto para saber como eles aprendem quanto para garantir que aprendam.

3.2.4.4 Pensando as disputas e as significações em torno da demanda por ‘associação adequada entre teoria e prática’ a partir dos Documentos Finais ENANFOPE

A demanda pela associação entre teoria e prática aparece no primeiro Documento Final ENANFOPE 1983, como um dos princípios gerais para a formação de educadores: “a teoria e a prática devem ser consideradas o **núcleo integrador da formação do educador**, posto que devem ser trabalhadas de forma a **constituírem unidade indissociável, sem perder de vista o contexto social brasileiro** (ANFOPE, 1983, p.4, grifos meus).

No Documento Final ENANFOPE 1986, a importância da associação entre teoria e prática é reforçada e articulada à ideia de base comum nacional:

Dessa forma, a base comum nacional deve se caracterizar pela reapropriação por esses profissionais, de um conteúdo específico articulado e historicamente referenciado, pela compreensão e participação consciente nas tentativas de construção de uma ordem social igualitária e justa e pela **efetiva articulação entre a teoria e a prática** desde o começo do seu curso. (ANFOPE, 1986, p.6, grifos meus)

Naquele momento, final da década de 1970 e ao longo da década de 1980, percebo que tal demanda se vinculava muito fortemente com as discussões sobre o perfil profissional do Pedagogo, se este deveria ser um bacharel em educação e, ao mesmo tempo, um licenciado e, portanto, um professor com profundo conhecimento sobre a área educacional. É interessante como nesse debate é trazida a importância da prática para a Pedagogia:

Para alguns, a pedagogia insere-se no amplo campo da educação da mesma forma que a medicina insere-se no amplo campo da saúde. Ambas têm uma **vocação predominantemente prática - o que não significa acefalia teórica**.

Sua identidade deve ser buscada como responsabilidade social, **antes do que como especificidade epistemológica**. Daí a estreita relação entre a identidade da pedagogia e o exercício profissional.

**Como disciplina prática**, a pedagogia recebe o aporte da história, filosofia, sociologia, psicologia, economia, entre outras. No entanto, ao longo da história a pedagogia (e a educação) tem sido vista como uma "área de colonização" por parte destas ciências. Isto, associado à estrutura fragmentadora da universidade, tem conduzido a ver o fato pedagógico na ótica unilateralizada de cada uma destas ciências. Não tem havido a busca pelo desenvolvimento de um nível qualitativo próprio para a pedagogia, que esteja além do nível que cada uma destas ciências pode aportar. O desenvolvimento deste nível qualitativo próprio só pode ser obtido em clima de **profunda interdisciplinaridade entre as disciplinas antes mencionadas, no interior da prática pedagógica**, situada historicamente. (ANFOPE, 1989, p.18, grifos meus)

Isso é particularmente pertinente para essa análise, pois tenho percebido, considerando o próprio material de pesquisa aqui utilizado, como a dimensão pedagógica/a formação pedagógica/o conhecimento pedagógico dos currículos de licenciatura tem sido insistentemente articulado(a) com a ideia de prática.

#### 3.2.4.4.1 Integração teoria/prática

Retomando o foco para a demanda em questão, no Documento Final ENANFOPE 1989, ainda no âmbito das discussões sobre “a identidade profissional do pedagogo” (ANFOPE, 1989, p.19), a demanda pela associação entre teoria e prática é apresentada articulada com as seguintes condições:

A **integração teoria/prática pedagógica** começa a ser pensada concretamente a partir de várias ações como: a) aceitação de que esta relação **perpassa todas as disciplinas do curso** e não é uma questão afeta somente às disciplinas de **prática de ensino**; b) a **criação de espaços privilegiados (na forma de disciplinas)** para a viabilização desta **integração de forma interdisciplinar** e ao longo de todo o curso, sem que esta ação seja confundida com a do **estágio supervisionado**; c) **ênfase na pesquisa** da realidade educacional local envolvendo o aluno em **programas de iniciação científica** ou outras formas de pesquisa. (ANFOPE, 1989, p.20, grifos meus)

A ideia de articulação teoria/prática é apresentada no trecho acima como integração, o que parece querer reforçar que se trata de algo que deve ir além de juntar duas partes distintas, algo que remete à “unidade indissociável” mencionada no Documento Final ENANFOPE 1983.

A defesa, mencionada no trecho destacado acima, de que essa integração deve estar expressa na grade curricular enquanto componentes específicos e interdisciplinares, e que, portanto, a prática não pode ficar restrita aos estágios e deve estar presente ao longo de todo o curso, aparece mais tarde nas prescrições curriculares das DCNs-FP, como já apresentado algumas vezes nesta dissertação.

O que se destaca de maneira diferenciada, ainda considerando o último trecho citado, é a defesa de que essa integração teoria/prática se faça com ênfase na pesquisa, já sugerindo aqui, como caminho para promover essa articulação, programas de iniciação científica, que acabaram sendo criados anos depois.

#### 3.2.4.4.2 A BCN-ANFOPE e a articulação entre teoria e prática

No registro das discussões sobre a possível composição da base comum nacional para a formação de educadores, presente no Documento Final ENANFOPE 1990, é possível ver que todos os grupos formados – três grupos de Pedagogia, nomeados Pedagogia 1, Pedagogia 2 e Pedagogia 3, um grupo das Licenciaturas Específicas e um grupo da Escola Normal –

referendaram a importância da articulação entre teoria e prática, embora o grupo de Pedagogia 2 tenha submetido essa importância a outra entendida por eles como ainda maior.

Esse grupo apresentou como principal “ideia-força” a “fundamentação teórica de qualidade” (ANFOPE, 1990, p.21), estando todas as demais “ideias-força” apresentadas como princípios que devem nortear a “fundamentação teórica”.

Dentre esses princípios apresentados pelo grupo Pedagogia 2, encontra-se o da “simultaneidade entre a fundamentação teórica e sua expressão na prática pedagógica e social” (ANFOPE, 1990, p.23), explicitado da seguinte forma:

Este princípio requer que na dinâmica curricular a organização do tempo/horário garanta a presença do aluno na escola desde o início nos cursos de forma que o que estiver sendo **ensinado teoricamente** em sala de aula **possa ser lido no real**. O "estágio curricular" deve perpassar a **organização do pensamento** e da construção de **competência técnica** do aluno durante todo o curso.

[...]

O aluno deve aprender a **organizar** sua observação, **sistematizar** sua reflexão, **construir** sua produção e **intervir** no movimento da escola e da sociedade. (ANFOPE, 1990, p.23, grifos meus)

Esse grupo também defendeu que o que ele chamou de “dinâmica curricular” fosse compreendido “como um movimento instigador da mobilidade intelectual e da organização do pensamento dos alunos e da **prática política** que ultrapassa os limites da sala de aula que são determinantes tanto para a produção do **conhecimento** e do **saber**, bem como, para a formação da **praxis dos educandos**” (ANFOPE, 1990, p.22, grifos meus).

Cabe destacar que, no trecho destacado acima, são trazidos os elementos discursivos ‘prática política’ e ‘praxis’; o primeiro elemento, ainda não tinha sido observado, no material de pesquisa, como uma prática cuja importância tenha sido explicitamente mencionada para a formação de professores; o segundo, pelo o que puder observar, vai aparecendo com cada vez mais frequência ao longo dos vários Documentos Finais ENANFOPE.

O grupo de Pedagogia 2 fez questão de registrar no seu relato que a sua proposta e a do grupo de Pedagogia 1 e 3 divergiram da proposta do grupo das Licenciaturas Específicas e Escola Normal no ENANFOPE anterior, pois estes “retomam a divisão entre conhecimento específico, pedagógico e integrador” (ANFOPE, 1990, p.20). No entanto, cabe observar que no Encontro de 1990, o grupo referenciado como Licenciaturas Específicas e Escola Normal propôs uma organização curricular a partir de eixos curriculares.

Os grupos das Licenciaturas Específicas, da Escola Normal e das Pedagogias 1 e 3, embora confirmem destaque à relação teoria/prática, fazem questão de trazer preocupações muito semelhantes ao do grupo Pedagogia 2 acerca do referido ‘relacionamento’ entre essas

duas dimensões do currículo. Considerando que as redações dos trechos que remetem a essa preocupação são idênticas em algumas partes, trarei apenas um deles:

Tem sido enfatizada, nestes últimos anos, **acertadamente**, a questão da integração teoria/prática. Igualmente, muito se tem falado sobre **a necessidade da prática nos cursos de formação do educador**. [...]. No entanto, esta insistência na prática pode configurar-se, a médio prazo, em **uma armadilha** se não estivermos **atentos à qualidade da formação teórica dos cursos**. A ênfase na prática tem criado uma **falsa crença de que a formação teórica dos cursos de formação do profissional da educação é satisfatória. Tal formação, no entanto, deixa muito a desejar**. [...]. É preciso que a ênfase na prática não descuide esta parte teórica conduzindo a um **aligeiramento de sua formação**. É fundamental assegurarmos que não se estabeleça **uma perspectiva aleatória e pragmática na formação do profissional da educação sob a argumentação de privilegiar a prática**. (ANFOPE, 1990, p.14, grifos meus)

Nesse trecho, é possível ver que se entende que falar de associação entre teoria e prática pode ensejar uma ênfase, nesse caso indesejável, no dito aspecto prático do currículo, pois apesar do investimento na defesa da indissolubilidade entre teoria e prática, a percepção de que são elementos distintos e que, portanto, podem se superpor, é muito forte, como pode ser visto nos seguintes trechos:

Nesta perspectiva [do curso de Pedagogia como “local privilegiado, na Universidade, para o estudo aprofundado da ciência da educação” (1986, p.6)], o curso de Pedagogia se constituiria num espaço de permanente reflexão crítica, resultado do **confronto teoria e prática**. A Universidade, através da história, foi sendo **depositária de um corpo de conhecimento que fundamenta a ação** dos futuros profissionais que ela forma. **No confronto com a prática, esses conhecimentos são confirmados, superados e, portanto, recriados**. Da relação entre o **conhecimento instituído** e seu **confronto com a realidade concreta** surge o conhecimento novo, que se constitui na vitalidade da universidade e da própria **prática comprometida com a transformação social. Daí ser imprescindível a articulação do curso de Pedagogia com as escolas públicas de 1o. e 2o. graus**. (ANFOPE, 1986, p.6, grifos meus)

[...], **teoria e prática devem ser percebidas como a unidade indissolúvel da práxis humana, mantendo cada uma delas a sua especificidade, não podendo uma ser subsumida à outra**. Se, por um lado, **a prática social é fundamento da teoria e critério de validade, por outro lado, ela é nutrida pela teoria**. Esse caráter de prever uma prática, que só existe na forma idealizada, **permite o seu aperfeiçoamento durante o processo prático, ou seja, a teoria melhorando a prática**, superando, por incorporação, os **problemas da realidade objetiva**. (ANFOPE, 2021, p. 31, grifos meus)

Dessa maneira, a indissolubilidade precisa ser construída e a BCN permanece sendo afirmada como o meio para concretizar esse intento:

Hoje, **teoria e prática ainda se apresentam desarticuladas, dicotomizadas**, como momentos distintos na estrutura dos cursos de formação. Há necessidade de que os elaboradores e implementadores de currículos reformulados assumam a concepção e forma de operacionalização de Base Comum concebida pelo movimento, **o que permitirá a superação da referida dicotomia**. (ANFOPE, 1994, p.11, grifos meus).

#### 3.2.4.4.3 Unidade teoria/prática

Em prosseguimento às discussões sobre a composição da BCN-ANFOPE, o Documento Final ENANFOPE 1998, traz o que foi chamado de “primeira ‘aproximação de síntese’” (ANFOPE, 1998, p.11) das discussões que até então vinham sendo feitas a esse respeito. Nessa “aproximação de síntese”, a associação entre teoria e prática é apresentada novamente como “unidade entre teoria/prática”:

b) **Unidade entre teoria/prática** que implica assumir uma postura em relação à produção de conhecimento que impregna a organização curricular dos cursos, e não se reduz à **mera justaposição da teoria e prática em uma grade curricular**; teoria e prática que perpassam todo o curso de formação **e não apenas a prática de ensino**, o que implica em novas formas de organização curricular dos cursos de formação; a **ênfase no trabalho docente como base da formação** e fonte dessa **forma nova de articulação teoria/prática**; **ênfase no desenvolvimento de metodologias para o ensino dos conteúdos das áreas específicas**; **tomar o trabalho como princípio educativo** na formação profissional, revendo-se os estágios e sua relação com a rede pública e a forma de organização do trabalho docente na escola; e **ênfase na pesquisa como meio de produção de conhecimento e intervenção na prática social**. (ANFOPE, 1998, p.12, grifos meus)

É importante lembrar que nesse ENANFOPE de 1998 a então nova LDBEN já se encontrava homologada há quase dois anos, estabelecendo, dentre outras determinações: a criação, ou melhor, recriação<sup>100</sup> dos ISE, prevendo 300 horas de carga horária mínima de prática de ensino e um suposto prazo para que todos os professores da educação básica tivessem formação em nível superior. Sobre isso, cabe destacar o seguinte trecho do Documento Final ENANFOPE 1998:

A aprovação da LDB, em dezembro de 96 e as propostas que informam a atual política educacional do MEC exigem o enfrentamento de questões polêmicas no interior do movimento, cobram a firmeza na defesa intransigente da base comum nacional e desafiam nossa ousadia para propor alternativas inovadoras, que se contraponham às **propostas de aligeiramento e rebaixamento da formação** e ao

<sup>100</sup> Segundo Bazzo (2004), “foi no texto e contexto desta lei [LDBEN de 1996] que reapareceram os Institutos Superiores de Educação como locus para a formação de professores” (p.271).

mesmo tempo signifiquem ruptura com o modelo atual das estruturas de formação dos profissionais da educação – Pedagogia e demais Licenciaturas –, em nosso país. (ANFOPE, 1998, p.7-8, grifos meus)

Diante dos estabelecimentos legais mencionados no parágrafo anterior e da tensão em relação ao texto da LDBEN, incluindo principalmente a sua polêmica trajetória<sup>101</sup> no Congresso Nacional, o uso, no penúltimo trecho destacado, do termo ‘unidade’ e os significantes escolhidos para se referir às ênfases dessa mesma unidade - trabalho docente, desenvolvimento de metodologias e de pesquisa – chamam a atenção como possíveis tentativas de estabelecer outros sentidos e, conseqüentemente, demarcar distinções. Percebo que o termo ‘trabalho’ é utilizado em vez de ‘prática’, em ‘trabalho docente’; ‘desenvolvimento’, em vez de ‘ensino’, em ‘desenvolvimento de metodologias’; e o termo ‘pesquisa’ figura sem apontar para uma linha de pesquisa específica e associado com a ideia de “intervenção na prática social”.

Nos Documentos Finais ENANFOPE 1996 e 1998, faz-se, de certa forma, menções a essa disputa pela significação, embora não no escopo assumido nesta dissertação:

Nesse sentido, compartilha-se com a idéia de FRIGOTTO (1996), que entre outros, estão **os desafios da resignificação de um conjunto de conceitos<sup>3</sup> e de categorias do campo educacional** e os desafios no plano ético-político, teórico-epistemológico e **no plano da ação prática** da formação e profissionalização do educador.

[Nota] 3. Os conceitos que merecem ser resignificados para Frigotto, entre outros, são: formação (humana), **profissionalização**, qualidade, autonomia, cidadania, liberdade, igualdade, particularidade, universalidade sujeito, subjetividade. Cf. FRIGOTTO, G. A formação e profissionalização do educador: novos desafios sócio-políticos, ético-políticos e teórico-práticos. Florianópolis, 1996. Mineo. (ANFOPE, 1996, p.12-13, grifos meus)

Entende-se que o **aprofundamento do debate** é uma tarefa constante da ANFOPE, particularmente na realidade atual, onde aparecem **formulações semelhantes, do ponto de vista formal, para propostas antagônicas** (tal como base nacional comum, para a educação básica, na nova LDB). (ANFOPE, 1998, p.11, grifos meus)

É muito interessante a percepção expressa no trecho acima de que há semelhanças em propostas consideradas antagônicas e que, em razão disso, há a necessidade de resignificar conceitos. Essa é a disputa pela significação sendo expressa categoricamente. De acordo com a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe, essa resignificação acontece incessantemente no social como um todo e, cabe afirmar, por conseguinte, que também está acontecendo no campo da formação de professores, como tenho buscado perceber e chamar a atenção durante as análises.

---

<sup>101</sup> Sobre isso, ver notas 32 e 33.

Entretanto há que se considerar o caráter sinonímico, metafórico e metonímico das significações que são produzidas. Sobre isso, dizem Laclau e Mouffe (2015): “sinonímia, metonímia, metáfora não são formas de pensamento que acrescentam um sentido secundário a um sentido primário, constitutivo da literalidade das relações sociais; ao invés, elas são parte do próprio terreno primário no qual o social é constituído” (p.238). Talvez seja esse caráter que nos permita crer que somos parte de um determinado meio social e que nos permita ver marcas que acabam nos remetendo a outros discurso/imaginários, por mais que possa existir a intenção de nos afastarmos deles.

#### 3.2.4.4.4 Centralidade no trabalho

Nos Documentos Finais ENANFOPE, é estabelecido um cenário, a partir da **década de 1990**, de expansão educacional e de reformas educacionais pautadas em um “um projeto de sociedade e de formação de professores que se inscreve em uma determinada concepção de economia de mercado, baseada na **ideologia neoliberal** e na refuncionalização do Estado para Mínimo. [...]” (ANFOPE, 2010, p.45-46, grifos meus).

Dentre as principais medidas e políticas governamentais desse projeto, de acordo com os Documentos Finais ENANFOPE, cabe destacar nesse momento:

- o "retorno ao tecnicismo e ao pragmatismo" (2000) na formação de professores, representado pela "massificação", **pelo "caráter de capacitação pedagógica"** como proposta para os cursos de licenciatura e pela preferência de que essa formação se dê “em instituições específicas, exclusivas, sem história e orientadas pelos parâmetros da reforma educativa em curso que **necessita ‘aterrisar na sala de aula’**, com o conseqüente rebaixamento das exigências de qualificação do corpo docente das instituições formadoras” (ANFOPE, 2000, p.18-19, grifos meus).

A esse cenário de ameaças e disputas caracterizado nos Documentos Finais ENANFOPE, soma-se declarações de membros do governo que aumentam ainda mais a tensão. No Documento Final ENANFOPE 2000, a ANFOPE registra uma moção de repúdio à fala do então Ministro da Educação:

[...], vimos publicamente manifestar nosso repúdio às palavras do Ministro da Educação, Prof. Paulo Renato Souza, em Washington, na Conferência promovida pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID. Naquela ocasião, afirmou o Prof. Paulo Renato Souza, que **os professores, no Brasil, não sabem ensinar**. [...]. (ANFOPE, 2000, p.44-45, grifos meus)

A resposta da ANFOPE a essa alegação, ainda no mesmo texto da referida moção, preocupou-se em defender as Universidades como espaços para a formação dos professores e em sugerir uma manipulação dos dados sobre a situação educacional, mas não deixou de indicar, pelo o que percebo, que a educação formal brasileira estava em dificuldades. Porém o problema para a referida Associação não é que os professores não sabem ensinar, mas sim que as suas condições de trabalho “são precárias e pouco promissoras”:

Os professores trabalham e constróem sua ação cotidiana sob **circunstâncias precárias e pouco promissoras**. Considerando a criatividade que devem Ter, aliada à ausência de uma política de formação continuada emancipadora e a surdez generalizada dos órgãos oficiais e do Poder Executivo, **o que tem sido construído pelos professores é o que estas circunstâncias permitem**. É necessário externar a **intensa atividade das Universidades em busca de sua função social e formadora**, bem como o esforço contínuo dos professores da escola básica na formação de seus alunos, **malgrado as condições precárias oferecidas para a efetivação de seu trabalho**. Instamos que o Sr. Ministro não se prenda a **números “maquiados” pelas fontes de informação** e descubra “in loco” que a ação dos professores deste país tem construído a educação, ainda que sem as condições de trabalho que os órgãos oficiais esquecem de oferecer. (ANFOPE, 2000, p.45, grifos meus)

Apesar da contestação da ANFOPE, imagino o quanto esse tipo de declaração por parte de alguém que ocupa o cargo máximo do poder público executivo na área educacional coloca sob pressão as instituições formadoras de professores, pois cabe inferir que se os professores não sabem ensinar é porque não recebem uma formação que possibilite isso.

Sob pressão maior, vejo que ficam as Universidades, considerando as associações feitas - não só por parte de seus opositores, como temos visto nesta dissertação - destas com a disseminação e produção de um conhecimento que é teórico/acadêmico/científico, relegando pouca ou nenhuma importância ao conhecimento prático.

As críticas às políticas educacionais tidas como de tendência neoliberal, tecnicista e pragmatista, como pôde ser visto pelo ano de algumas citações trazidas acima, irrompem os anos 2000 e, portanto, se localizam mesmo na “era petista”<sup>102</sup>. É interessante apontar que a percepção de muitas ameaças de outrora permaneceram, tendo em vista o entendimento presente nos Documentos Finais ENANFOPE de que a sociedade continua sustentada na mesma lógica de produção de antes.

É preciso ressaltar, no entanto, um reconhecimento presente na avaliação feita do primeiro mandato presidencial petista, presente no Documento Final ENANFOPE 2006, de

---

<sup>102</sup> Sobre a avaliação completa feita do primeiro mandato presidencial petista, ver p.11-16 do Documento Final ENANFOPE 2016.

que os movimentos sociais passaram a ter mais espaço no âmbito governamental. Mesmo assim, vê-se que isso não garantiu um ambiente pacificado.

Já em um cenário de pressão pela revogação das DCNs-FP 2002 e de discussão do que poderiam vir a ser as próximas DCNs-FP, o Documento Final ENANFOPE 2008 traz a seguinte avaliação:

Os antigos antagonismos e diferenças entre as diferentes áreas podem, neste momento em que a crise da Educação Básica mobiliza diferentes segmentos da Universidade e do poder público, abrir possibilidades para a construção de novos referenciais de formação, com o propósito de resistir aos **processos de flexibilização, desprofissionalização e controle punitivo do trabalho docente**, que acompanham as políticas de formação em vários estados da Federação, marcadas pela lógica da responsabilização dos professores pelo fracasso da escola em ensinar. (ANFOPE, 2008, p.21, grifos meus)

Ainda no mesmo documento, é dito que:

A discussão sobre formas de organização e **produção do trabalho** em cursos de formação de professores exige, em primeiro lugar, fazer uma opção entre (re)definir uma proposta de formação **a partir exclusivamente das condições materiais concretas existentes ou ousar propor novos encaminhamentos**, que recolocuem as universidades e suas faculdades, centros, institutos, departamentos de Educação e institutos das áreas específicas, em um **novo patamar** no campo da formação de professores.

É fundamental **estabelecer vínculos orgânicos entre as universidades e as escolas públicas de Educação Básica**, ensejando programas permanentes de acolhimento e integração dos estudantes licenciandos ao(s) projeto(s) pedagógico(s) da(s) escola(s), preparando-os para enfrentar os complexos processos no campo educacional. (ANFOPE, 2008, p.23, grifos meus)

Diante do que caracteriza como ameaças à profissionalização do professor, surge no mesmo Documento Final ENANFOPE a seguinte proposta:

Do ponto de vista da organização curricular, algumas alternativas poderiam se materializar:

[...]

- **dar centralidade ao trabalho**, redimensionando a prática de ensino e os estágios, aproximando os estudantes desde o início do curso **do trabalho pedagógico**, estabelecendo vínculos mais duradouros com as escolas e outras instituições educativas; [...]. (ANFOPE, 2008, p.27, grifos meus)

Preciso dizer que o uso do termo ‘centralidade’ chamou muito a minha atenção, principalmente considerando toda a crítica às DCNs-FP 2002 sobre a ênfase conferida à prática ou às competências, pois percebo que há o deslizamento de um sentido de prática ao se falar em “dar centralidade ao trabalho”. Não obstante, considerando esse espaço de disputas, pode-se dizer que falar em dar centralidade ao trabalho expressa um sentido diferente de dar

centralidade à prática<sup>103</sup>, pois percebo que há aqui uma intenção de promover uma ampliação de sentido.

De qualquer maneira, não deixa de ser intrigante o uso do termo ‘centralidade’ sem a preocupação de maiores esclarecimentos a respeito. E mais intrigante ainda é pensar se esse deslizamento da prática para o trabalho é percebido e assumido por aqueles que reformam os currículos das licenciaturas nas instituições formadoras e, caso seja, que sentidos de prática essa percepção engendra<sup>104</sup>.

No Documento Final ENANFOPE 2021, embora esse mesmo trecho seja recuperado, viu-se a necessidade de substituir o termo “trabalho pedagógico”, pelo termo “práxis pedagógica”:

Em síntese, propomos pensar concretamente nas seguintes questões:

[...]

• **Dar centralidade ao trabalho**, redimensionando a prática de ensino e os estágios, de forma a aproximar os estudantes desde o início do curso **à práxis pedagógica**, estabelecendo vínculos mais duradouros com as escolas e com outras instituições educativas; [...]. (ANFOPE, 2021, p.36, grifos meus)

Vê-se, então, mais uma substituição de significantes em que creio ser possível perceber que, embora haja o deslizamento de um sentido de prática tanto em trabalho

---

<sup>103</sup> O que me leva a perceber essa distinção tem a ver, em parte, com a oposição da ANFOPE em relação às DCNs-FP 2002 e 2019, além de outras políticas vistas nos Documentos Finais ENANFOPE como propostas que conferem à prática prevalência sobre a teoria. Por outra parte, tem a ver também com o alinhamento da ANFOPE, proclamado pela própria entidade, com os ditos setores progressistas, o que me faz associar o termo trabalho à discursividade marxista e à amplitude de sentido que se procura dar ao mesmo no seu âmbito, buscando dissociá-lo, principalmente, mas não unicamente, do que entendem ser determinações impostas pelo modo de produção capitalista. Além disso, é feita referência à ideia de ‘trabalho como princípio educativo’ em alguns Documentos Finais ENANFOPE, como pode ser visto, por exemplo, em um dos trechos destacados na p. 147 desta dissertação. Frigotto (2009), em um texto em que discute sobre o que chama de “a polissemia da categoria trabalho”, fala sobre seu entendimento da ideia de trabalho como princípio educativo: “Da leitura que faço do trabalho como princípio educativo em Marx, ele não está ligado diretamente a método pedagógico nem à escola, mas a um processo de socialização e de internalização de caráter e personalidade solidários, fundamental no processo de superação do sistema do capital e da ideologia das sociedades de classe que cindem o gênero humano. Não se trata de uma solidariedade psicologizante ou moralizante. Ao contrário, ela se fundamenta no fato de que todo ser humano, como ser da natureza, tem o imperativo de, pelo trabalho, buscar os meios de sua reprodução – primeiramente biológica, e na base desse imperativo da necessidade criar e dilatar o mundo efetivamente livre. Socializar ou educar-se de que o trabalho que produz valores de uso é tarefa de todos, é uma perspectiva constituinte da sociedade sem classes. Por ser o trabalho (mediação de primeira ordem) o que possibilita que o ser humano produza-se e reproduza-se, e por isso, na metáfora de Marx, antediluviano, e não o trabalho escravo, servil e o trabalho alienado sob o capital (mediações de segunda ordem), a internalização, desde a infância, do princípio do trabalho produtor de valores de uso é fundamental” (p.188).

<sup>104</sup> Essa colocação que faço leva em consideração que nas DCNs-FP 2015 se menciona a “centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional” ao se fazer referência à “base comum nacional (LDB), definida no documento da Conae 2010, [...]” (BRASIL, 2015a, p.7), que, como já foi dito nesta dissertação, tem muitas semelhanças com a BCN-ANFOPE.

pedagógico quanto em práxis pedagógica, o uso deste último, pelo o que percebo, busca marcar que o sentido trazido incorpora a prática, mas não se restringe a ela.

### 3.2.4.4.5 Práxis<sup>105</sup> pedagógica

---

<sup>105</sup> Embora eu esteja trazendo uma narrativa sobre os sentidos do termo práxis nos Documentos Finais ENANFOPE, não cabe desconsiderar que se trata de um termo com forte apelo na discursividade do campo curricular e da formação de professores. Também é um termo muito associado à discursividade marxista e, portanto, às Teorias Críticas (ver último capítulo desta dissertação). Portanto, como tenho feito com outros significantes que tenho considerado relevantes no âmbito das discussões trazidas nesta dissertação, cabe trazer contribuições de textos complementares, para apresentar, ainda que muito brevemente e em caráter amostral, digamos assim, produções de sentido que acabam tendo seus efeitos deslocados em direção aos discursos do material de pesquisa aqui utilizado. Com esse propósito, trago trechos de um livro de Vázquez (2003), autor marxista, intitulado *Filosofía de la praxis*, cuja primeira edição data de 1967:

“Dizemos ‘práxis’ transcrevendo o termo [o autor grafa aqui o termo na língua grega] usado pelos gregos na antiguidade para designar a própria ação. Como se sabe, em espanhol também temos o substantivo ‘prática’. Ambos os termos (‘práxis’ e ‘prática’) podem ser usados de forma intercambiável em nossa língua, embora o segundo seja o que se costuma usar na linguagem comum e literária; o primeiro, por outro lado, só tem cartão de cidadania — e nem sempre — no vocabulário filosófico. Sem descartar completamente o termo dominante na linguagem comum, preferimos usar em nossa pesquisa — e apesar de seu uso restrito — o termo ‘práxis’. A razão que nos levou a fazê-lo foi justamente tentar livrar o conceito de ‘prática’ do sentido predominante em seu uso cotidiano, que é aquele que corresponde, como veremos ao longo desta introdução, ao da atividade humana prática em sentido estritamente utilitário que tem expressões como estas: ‘homem prático’, ‘resultados práticos’, ‘profissão muito prática’, etc. O desenvolvimento de um conceito filosófico de atividade prática requer a libertação desse significado que quase sempre é associado na linguagem comum às palavras ‘prática’ ou ‘prático’. Por isso, optamos por utilizar o termo ‘práxis’ que, embora etimologicamente relacionado à palavra ‘prática’, não carrega necessariamente as adesões semânticas que indicamos anteriormente. [...]

Assim entendida, a práxis ocupa o lugar central da filosofia que se concebe não apenas como interpretação do mundo, mas como elemento do processo de sua transformação. Tal filosofia não é outra senão o marxismo. [...] [...]. A concepção marxista da práxis, da qual partimos, não é, em suma, um retorno, mas um avanço; é uma superação — no sentido dialético de negar e absorver — tanto do materialismo tradicional quanto do idealismo, o que, por sua vez, traz a tese de que não apenas o primeiro, mas também o segundo, contribuíram essencialmente para o surgimento do marxismo. E essa contribuição essencial do idealismo se manifesta precisamente com relação à práxis, ainda que a atividade humana prática se apresente nele de forma abstrata e mistificada. [...]

Para chegar a uma verdadeira concepção da práxis, entendida não como mera atividade da consciência - humana ou sobre-humana -, mas como atividade material do homem social, era preciso passar necessariamente desde um ponto de vista histórico-filosófico por sua concepção idealista. [...]

A consciência filosófica idealista é superação do ponto de vista imediato, abstrato e unilateral da consciência ordinária. Mas a verdadeira consciência da práxis é alcançada superando, por sua vez, o ponto de vista limitado e mistificado da consciência idealista, e não retornando a um estado anterior ou pré-filosófico. Nesse sentido, a destruição da atitude própria da consciência ordinária é condição indispensável para superar qualquer consciência mistificada da práxis e alcançar um ponto de vista objetivo, científico, sobre a atividade prática do homem. Só assim o pensamento e a ação podem ser conscientemente unidos. Por outro lado, sem transcender o marco da consciência ordinária, não só não é possível uma verdadeira consciência filosófica da práxis, como também não é possível elevar a um nível superior - isto é, criador - a práxis espontânea ou repetitiva de cada dia. A teoria da práxis revolucionária exige a superação do ponto de vista natural, imediato que adota a consciência ordinária do proletariado. Daí a necessidade - determinada ao mesmo tempo por razões teóricas e práticas - de contrapor uma compreensão adequada da práxis à concepção ingênua ou espontânea dela. [...]

[...]. Digamos, entretanto, que enquanto a consciência ordinária não percorrer a distância que a separa da consciência reflexiva, ela não poderá nutrir uma verdadeira práxis revolucionária. A consciência ordinária da práxis deve ser abandonada e superada para que o homem possa transformar criativamente, ou seja, revolucionariamente, a realidade” (*ib.*, p. 27-34, tradução livre).

Nos trechos dos Documentos Finais ENANFOPE que trazem com mais destaque a “práxis pedagógica” - ora chamada de “práxis educativa” ora de “práxis docente” -, a sua articulação com o trabalho, nesse caso, a “ação docente”, que se materializaria em “trabalho pedagógico”, e a sua oposição à ideia de “competências” podem ser vistas:

As diferentes ênfases do trabalho pedagógico (educação infantil, fundamental e médio, jovens e adultos, trabalhadores, e assim por diante), assim como as tarefas de organização e gestão dos espaços escolares e não escolares, de formulação de políticas públicas, de planejamento, etc., constroem-se sobre uma base comum de formação, que lhes confere sentido e organicidade: a ação docente. É a partir dela, de sua natureza e de suas funções que **se materializa o trabalho pedagógico**, com suas múltiplas facetas, espaços e atores. Ao compreendê-lo como **práxis educativa, unidade teórico-prática e unitária, porquanto não suporta parcelarizações, rejeita-se qualquer processo de formação que tome como referência “competências”** definidas a partir da prévia divisão dos espaços e tarefas dos processos educativos. Ao contrário, esta forma de conceber, que toma **a ação docente como fundamento do trabalho pedagógico**, determina que os processos de formação dos profissionais da educação tenham organicidade a partir de uma base comum – **os processos educativos em sua dimensão de totalidade** sobre a qual dar-se-ão os recortes específicos, em termos de aprofundamento”. (ANFOPE, 2006, p.31, grifos meus)

Esse neotecnicismo **combina racionalidade técnica com racionalidade prática**, na medida em que, pela **minimização da sólida formação teórica**, reforça-se uma **formação restrita ao domínio dos conteúdos necessários para o exercício da profissão docente**, neste sentido é reforçada a ideia de uma **epistemologia da prática dissociada de uma compreensão teórica**, que pode ao desdobrar-se em modelos a serem seguidos desqualifica ainda mais, **o ato de pensar e de construir coletivamente o conhecimento**. Assim, **a prática individual docente é hipercontextualizada**, demandando um **domínio teórico restrito apenas ao exercício profissional**. O destaque dado à **competência, que se relaciona ao engajamento meramente profissional**, evidencia a **desarticulação da práxis docente como prática social fundamentada**, uma mediação para a transformação da educação e da sociedade, **rompendo com a possibilidade de uma unidade orgânica entre teoria e prática**. (ANFOPE, 2021, p. 30, grifos meus)

A práxis pedagógica/educativa/docente, conforme pode ser visto nos trechos acima e em outros momentos dos Documentos Finais ENANFOPE, é articulada às ideias de: “unidade orgânica entre teoria e prática”; “processos educativos em sua dimensão de totalidade”; “ato de pensar e de construir coletivamente o conhecimento”; “prática social fundamentada” e potencialmente transformadora do meio social; “prática social” que nutre e é nutrida pela teoria (ANFOPE, 2021, p.31).

Nessa disputa sobre qual deve ser a formação inicial oferecida ao futuro professor da educação básica, o significante ‘práxis’, “preenchido” por esses sentidos, se opõe a um “processo de formação que tome como referência ‘competências’” (ANFOPE, 2021, p.31), significando-o como fragmentário, restritivo e pragmatista, como já mencionado.

Ao reforço pela afirmação da unidade/inseparabilidade entre teoria/prática, articula-se a defesa cada vez mais intensa por uma “sólida formação teórica”, conforme já apontado, resultando, nos últimos Documentos Finais ENANFOPE, na defesa de uma “sólida formação teórico-prática”:

A luta contra a ‘Base Nacional Comum Curricular’ (BNCC), que exclui temas sociais sensíveis e engessa o currículo, assim como a luta contra a nova política de formação de professores, pela sua visão pragmática e restrita ao municiamento prático em detrimento de uma **sólida formação teórico-prática** (acrescida ao alinhamento da adoção de material didático e oferta de cursos por meio de plataformas de aprendizagem on line à BNCC) que desqualifica e desprofissionaliza os professores; [...]. (ANFOPE, 2018, p. 61, grifos meus)

É muito relevante dizer que esse é um momento em que a ANFOPE se manifesta afrontada pelas seguintes ameaças: pela aprovação da BNCC para a Educação Básica cujo debate público se deu em um curto período de tempo e sob a crítica, presente nos Documentos Finais ENANFOPE, de que poucos foram os espaços de discussão promovidos para discuti-la antes da sua homologação e de que a condução do seu trâmite oficial se deu a partir de um governo ilegítimo; pela revogação das DCNs-FP 2015, consideradas, nos Documentos Finais ENANFOPE, como resultantes de longos debates, ocorridos em diferentes espaços de discussão, como Fóruns e Conferências, e com a participação de entidades consideradas representantes dos profissionais da educação, como associações e sindicatos; pela construção e homologação de uma BCN-FP, também criticada nos Documentos Finais ENANFOPE por ter se dado sem ampla discussão e por ser muito prescritiva/tecnicista/pragmática/praticista.

Tudo isso é assumido pela ANFOPE como ameaças ao projeto de formação construído com a condução da entidade, estabelecendo uma disputa em que a entidade se vê instada, no próprio movimento da luta pela significação, a ter que fazer uma defesa da sua própria proposta de Base, buscando marcar e ressaltar as distinções entre as propostas, isto é, significando de novo e mais uma vez. E nesse processo de ressignificação, como creio ter sido possível ver, também está incluído o significante ‘prática’.

#### 3.2.4.5 Concluindo a análise

De acordo com os Documentos Finais ENANFOPE, a “noção de competências” apropriada nas DCNs-FP 2002 e nas de 2019 promove a fragmentação do conhecimento e,

consequentemente, reforça: a dita dicotomia teoria x prática, a restrição aos conteúdos relacionados à prática docente e o foco na formação para um exercício profissional com propósitos imediatistas e, portanto, descompromissado com a construção de uma sociedade justa, democrática, igualitária e inclusiva.

As DCNs-FP 2015, por outro lado, são entendidas, nos Documentos Finais ENANFOPE, como uma política construída de forma coletiva e democrática; que está assentada em princípios que promovem uma formação inicial e continuada dos professores pautada numa ideia de um todo orgânico e que, portanto, aponta “perspectivas consistentes para superarmos as antigas dicotomias no campo da formação de professores” (ANFOPE, 2021, p.40); que destaca a importância da valorização dos profissionais da educação; e que inclui “proposições que orientaram o pensamento mais avançado no campo da formação de professores, na luta por uma formação humana e emancipadora” (ANFOPE, 2021, p.55), conforme destacado anteriormente. Dessa forma, assim como a BCN-ANFOPE, incorporada nas DCNs-FP 2015, tais Diretrizes, segundo os Documentos Finais ENANFOPE, seriam um meio promissor para que a demanda pela associação adequada entre teoria e prática deixasse de existir, baseando-se, principalmente, na proposta de organização curricular em núcleos<sup>106</sup>.

No entanto cabe destacar que foi mantida nas DCNs-FP 2015 a mesma distribuição e quantidade de carga horária para a parte prática prevista nas DCNs-FP 2002, ainda que se tenha aumentado, em contrapartida, em 400 horas a carga horária voltada para a parte teórica<sup>107</sup>. Essa observação não tem a intenção de sugerir que uma divisão idêntica de carga horária entre prática e teoria seria uma proposta mais coerente, em termos de integração/unidade. A intenção é chamar a atenção para a manutenção da carga horária prática, apesar de críticas mencionadas nos Documentos Finais ENANFOPE de que esta era excessiva, e também ressaltar a manutenção da divisão entre teoria e prática na estruturação curricular, apesar de todo apelo a uma integração/unidade indissolúvel entre ambas.

Sobre isso, penso que cabe dizer que, tomando por base a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe, as contradições fazem parte do jogo político, da disputa pela significação, não necessariamente como táticas, ou mesmo estratégias, mas como resultado das fixações de sentido que puderam ser produzidas, sempre contingencialmente e precariamente, das que simplesmente não foram possíveis e do caráter sobredeterminado dessas fixações.

---

<sup>106</sup> Sobre isso, ver p. 59-60.

<sup>107</sup> Sobre isso, ver p. 64-65.

Abaixo, arrisco, tendo por base a análise realizada, caracterizar outras demandas que podem estar articuladas em torno da demanda pela associação entre teoria e prática, mas que não necessariamente se compatibilizam.

As demandas caracterizadas são:

- formar professores capazes de realizar a transposição didática, de promover aprendizagens significativas e de refletir sobre a sua prática;
- garantir que o professor saiba ensinar;
- constituir o professor enquanto profissional;
- construir a imagem do professor como um profissional dotado de autonomia intelectual;
- garantir que as IES, em especial as Universidades, continuem sendo reconhecidas como espaços capazes de formar professores para a educação básica;
- garantir mais espaço para a prática no currículo;
- garantir mais espaço no currículo para a prática pedagógica;
- fortalecer a ideia de docência como base da formação de todo profissional da educação;
- fortalecer a ideia de desenvolvimento de competências como norteadora da organização dos cursos de licenciatura;
- aferir o desenvolvimento de competências pelo egresso dos cursos de licenciatura;
- indissociar o bacharelado e a licenciatura na formação do Pedagogo;
- difundir a ideia de “práxis docente como prática social fundamentada”;
- difundir a ideia de prática comprometida com a transformação social;
- pressionar as IES a se comprometerem com uma produção de conhecimento que tenha por objeto a realidade da escola de educação básica;
- pressionar as IES, particularmente as Universidades, a se comprometerem com a profissionalização do futuro professor;
- criar vínculos com as escolas de Educação Básica, buscando garantir que os conhecimentos produzidos nas IES, em especial nas Universidades, cheguem aos profissionais da educação que atuam nesses espaços;
- ampliar a necessidade de contato do licenciando com a realidade do seu futuro local de trabalho na sua formação inicial;
- construir outra sociedade.

Quanto às possíveis disputas e suas articulações de sentido ensejadas e/ou reforçadas pela demanda em questão, caracterizei as que seguem:

- Teoria x Prática
- Pensar x Fazer
- Saber como fazer x Saber fazer
- Conhecimento x Saber
- Sólida formação teórica x Foco na formação prática
- Foco na transposição didática x Foco no conteúdo sem preocupação com o ensino
- Conhecimento/ Conhecimento teórico/ Conhecimento Acadêmico/ Conhecimento científico x Prática/Conhecimento Prático
- Visão aplicacionista da teoria x Visão ativista da prática
- Reflexão sobre a atividade profissional x Exercício da atividade profissional
- Formação pedagógica x Formação nos fundamentos técnico-científicos de determinada área do conhecimento
- Prática como componente curricular x Prática dos fundamentos técnico-científicos de determinada área do conhecimento
- Desenvolvimento cognitivo x Desenvolvimento socioemocional
- Competências e habilidades x Conhecimentos e habilidades
- Transmissão de conteúdos x Desenvolvimento humano pleno
- Conhecimento instituído x Realidade concreta
- Pesquisa e produção de conhecimento x Pragmatismo da docência
- Ensino de metodologias de ensino-aprendizagem x Produção/Criação de metodologias de ensino-aprendizagem
- Pesquisa com foco nos processos de ensino-aprendizagem e no planejamento curricular x Pesquisas com foco na área educacional e com o propósito de intervenção na prática social
- Ausência de adensamento teórico, de pesquisa e de produção do conhecimento x Desvalorização da formação do professor
- Desenvolvimento de competências e habilidades x Dar centralidade ao trabalho/Trabalho como Princípio Educativo
- Formação geral x Formação Profissional
- Práxis/Práxis docente/Práxis pedagógica/Práxis educativa x Desenvolvimento por Competências
- Centralidade na prática x Centralidade no trabalho

- Racionalidade técnica e racionalidade prática x Sólida formação teórica
- Epistemologia da prática dissociada de uma compreensão teórica x Ato de pensar e de construir coletivamente o conhecimento
- Formação fragmentária, restritiva e pragmatista x Formação orgânica, integral e comprometida com uma sociedade justa, democrática, igualitária e inclusiva

#### **4 AFINAL, O QUE DIZER DE MAIS PRÁTICA PARA MELHOR FORMAR O PROFESSOR?**

Certamente ainda há e haverá muito que dizer sobre prática na formação de professores, pois creio ter sido possível perceber que prática é um significante cuja significação tem sido muito disputada no campo. Não há uma significação para esse termo, há significações, engendradas na disputa por significar.

Estivemos diante de uma miríade de articulações do significante prática com outros significantes. Por muitas vezes, tais articulações não indicavam que se tratava apenas de substituições de significantes por seus sinônimos ou de acréscimo de significantes qualitativos para conferir especificidade, mas de produção de outros sentidos, mesmo quando alguns significantes eram mantidos.

Sobre isso, creio que cabe trazer Lopes (2011), quando esta diz que “na constituição dos discursos, simultaneamente por processos metafóricos e metonímicos, temos a produção de outros sentidos para o mesmo significante e a produção de um novo significante para o mesmo sentido como expressão das lógicas da equivalência e da diferença” (p.41).

Nos textos do material de pesquisa, foi possível observar diferentes significantes/sentidos: prática docente, prática pedagógica, prática profissional, prática escolar, prática de ensino, prática como componente curricular, prática reflexiva, prática social fundamentada, práxis pedagógica, práxis docente, práxis educativa, prática comprometida com a transformação social, e creio que a esses significantes também cabe juntar, trabalho pedagógico e trabalho docente.

Considero que estamos, então, não apenas diante de uma profusão de maneiras diferentes de dizer o mesmo, mas de uma polissemia para o significante ‘prática’ que, entendida a partir da abordagem discursiva assumida nesta dissertação, não deriva de um sentido original ao qual foram adicionados outros sentidos e, portanto, também não deriva de uma estrutura centrada. Conforme ouvi dizer em uma das aulas das quais participei no curso de Mestrado, não se trata de algo que está sendo visto a partir de diferentes olhares, e sim de algo que está sendo produzido a partir de olhares diferentes, ainda que possamos argumentar, acrescento, acerca dos deslizamentos de sentido. Tais sentidos, conforme já dito nesta dissertação diversas vezes, estão sendo engendrados, de acordo com a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe, na ação política, de maneira sobredeterminada.

Nesse jogo pela significação, foi possível perceber, por exemplo, a produção de uma relação sinonímica entre pedagógico e prática no âmbito da oposição bacharelado e licenciatura e, muitas vezes, no uso do termo pedagógico feito nas DCNs-FP 2019. Tal relação era negada, todavia, diante da defesa de um sentido ampliado de pedagógico, por exemplo, nas disputas pelas definições relativas à formação do Pedagogo. Dessa maneira, falar em pedagógico, sem mencionar os estudos das ciências da educação, é, nessa disputa, restringi-lo à prática pedagógica e, portanto, tomar a parte pelo todo.

O modo como a disputa pela significação da prática costuma ser considerada nos Documentos Finais ENANFOPE, sugere que os seus sentidos se fixam em dois polos opostos: um em que a prática é significada como aspecto formativo prioritário, em detrimento do conhecimento teórico, e associada a um sentido de utilidade e, portanto, direcionada para a produção de resultados mensuráveis; outro que reconhece a sua importância, partindo do entendimento de que o conhecimento parte da prática, mas que a subsume a algo maior - que não se parece saber muito bem o que é, mas que é expresso pela unidade ou indissociabilidade teoria/prática -, e, portanto, não caberia dar a ela qualquer destaque especial.

Tomando essa polarização como referência, percebo que, em relação às DCNs-FP 2019, os sentidos de prática apresentados nessas Diretrizes flutuam mais em torno do primeiro polo, porém não exclusivamente; já nas DCNs-FP 2015, mais no polo oposto, cabendo a ressalva anterior. Nas DCNs-FP 2002, os sentidos de prática flutuam, a meu ver, entre os dois polos, ora se aproximando mais de um polo, ora mais de outro.

Seja como for, o modo como a importância da prática é significada para a formação do professor é, no material de pesquisa e também na discursividade do campo curricular e da formação de professores, como veremos a seguir, associada à relação que o professor estabelecerá com o seu trabalho e também à significação do papel profissional do professor e, conseqüentemente, social. Coloca-se também nessa disputa a significação da abrangência desse papel - por exemplo, quando se fala nos Documentos Finais ENANFOPE em “docência ampliada”.

Como resultado, têm-se, então, muitos sentidos de ser professor: o professor enquanto um “prático”, que vou chamar aqui de professor-tecnista, o “professor-pesquisador”, o “professor-reflexivo”, o “professor-reflexivo-crítico”, o “professor-reflexivo-crítico-emancipador” e, vou incluir a essa lista, em referência às DCNs-FP 2015, o professor-gestor.

A maior parte desses significantes faz parte da discursividade do campo curricular e da formação de professores. São também pontos nodais de discursos que há muitas décadas contribuem para significar o que é ou precisa ser ‘ser professor’. Os textos das DCNs-FP e

dos Documentos Finais ENAFOPE incluem efeitos da sobredeterminação desses discursos nos sujeitos que os produziram.

Posto isso, do mesmo modo que dediquei nesta dissertação alguns momentos para falar de imaginários que considere importantes, como o democrático, o republicano e o da profissionalização, mesmo que brevemente, farei o mesmo para falar de alguns discursos cuja importância pude notar durante a análise do material de pesquisa. Tais discursos contribuem para compor um cenário referente aos currículos dos cursos de formação dos professores no qual a prática tem ocupado cada vez mais espaço.

#### **4.1 Discursos/imaginários e suas relações com a prática do professor**

A intenção desse tópico não é produzir uma longa apresentação desses discursos, pois este não tem sido o foco deste trabalho. Para essa apresentação, me apoiarei nos estudos que compõem o livro Teorias de Currículo (LOPES e MACEDO, 2011), que traz uma visão geral do campo curricular.

Os subtópicos farão referência a alguns dos sentidos de ‘ser professor’ que elenquei mais acima. Vou começar pelo o que supostamente caracteriza o professor-tecnista, considerando a crítica presente nos Documentos Finais ENANFOPE às DCNs-FP 2002 e 2019, vistas como de tendência neotecnicista. Depois seguirei para abordar o professor-pesquisador e, em sequência, o professor-reflexivo, considerando que em todas as três DCNs-FP e nos Documentos Finais ENANFOPE é trazida a importância da pesquisa e da reflexão para a prática do professor. Os dois últimos subtópicos serão professor-reflexivo-crítico e professor-reflexivo-crítico-emancipador, que estão associados a práticas muito valorizadas nas DCNs-FP 2015 e, mais ainda, nos Documentos Finais ENANFOPE, a prática enquanto exercício crítico e a prática transformadora.

##### **4.1.1 Sentidos de ‘ser professor’ tendo por base a relação do professor com a própria prática**

###### **4.1.1.1 A relevância da prática**

Lopes e Macedo (2011) falam que os estudos sobre a prática do professor para pensar a produção curricular são retomados com força no início da década de 1980 (p.152). Trata-se, nesse caso, de estudos que estariam mais focados na prática realizada nas escolas.

Contudo a importância da prática para os currículos escolares, considerada aqui no sentido de tomar a dita realidade concreta como referência, porém sem foco no cotidiano escolar, costuma ser localizada, na história do campo curricular, desde o início do século XX, tendo em vista os estudos que buscavam definir a utilidade da escola levando em consideração as mudanças pelas quais as sociedades em processo de industrialização estavam passando. Sobre isso, trago o que dizem Lopes e Macedo (2011):

Num momento marcado pelas demandas da industrialização [virada do século XX], a escola ganha novas responsabilidades: ela precisa voltar-se para a **resolução de problemas sociais** gerados pelas mudanças econômicas da sociedade. Independentemente de corresponder ou não a campos instituídos do saber, os conteúdos aprendidos ou as experiências vividas na escola precisam ser úteis. (p.21, grifos meus)

Tendo em vista esse propósito, duas correntes teóricas se destacam, ainda segundo as autoras: a eficientista e a progressivista. As teorias eficientistas são também chamadas de tecnicistas e consideradas como orientadas por uma racionalidade instrumental. As teorias progressivistas, conhecidas também como pragmatistas, são entendidas como possuidoras de um caráter técnico (LOPES e MACEDO, 2011, p.24) e, por essa razão, podem ser localizadas como parte do grupo das teorias tecnicistas. Contudo, por apresentarem propostas que contam “[...] com mecanismos de controle bem menos coercitivos” (*ib.*, p.23), as teorias progressivistas acabam se destacando das teorias eficientistas, estas mais facilmente relacionadas à ideia de elaboração curricular com base no desenvolvimento de técnicas.

Dentre as teorias eficientistas, a considerada mais importante foi desenvolvida por Ralph Tyler (1902-1994), professor e administrador universitário estadunidense. A importância de sua teoria se deve ao seu caráter hegemônico (LOPES e MACEDO, 2011, p. 25 e p.141). Tendo em vista o alcance da irradiação de seus efeitos em propostas de planejamento curricular em diferentes partes do mundo, é referida como uma racionalidade (*ib.*, p.25). Embora seja reconhecida como uma mescla das correntes eficientista e progressivista (*ib.*, p.25), por estar mais próxima do eficientismo (*ib.*, p.25), ela é geralmente considerada uma teoria eficientista.

Para as teorias efficientistas, conforme comecei a chamar a atenção mais acima, a prática tem lugar de destaque. Sobre isso, trago o que dizem Lopes e Macedo (2011) no seguinte trecho:

A prática está também no horizonte do efficientismo ou de modelos curriculares vinculados à racionalidade tyleriana. Por um lado, o mundo concreto, especialmente o mercado de trabalho, é a fonte última para a definição de metas educacionais. Por outro, **a luta por conferir eficiência e racionalidade às decisões curriculares é uma forma de legitimação que tem a prática por referência.** (*ib.*, p.141, grifos meus)

Não se trata, então, nesse momento, de olhar para a prática do professor, mas sim para a prática que acontece em um meio social mais amplo, no qual a escola está inserida, para entender como essa instituição pode ser útil.

As críticas ao tecnicismo, em especial à racionalidade tyleriana (LOPES e MACEDO, 2011, p.163), fizeram com que alguns estudiosos voltassem o olhar para a prática que se dava nas escolas e, conseqüentemente, para a prática do professor. Vejo que tais críticas se baseiam principalmente no entendimento de que há certa artificialidade nas prescrições curriculares que são pautadas na tentativa de transmutar para o currículo certas práticas sociais consideradas eficientes e eficazes, em especial as relacionadas ao mercado de trabalho, desconsiderando a sua imbricação com outros aspectos da vida social. Entendi também que essa artificialidade se devia, em parte, segundo os críticos, à verticalidade das decisões, com a conseqüente restrição à autonomia do professor<sup>108</sup>.

Passa-se, então, a se apostar que quanto mais o professor tomar a sua prática e o ambiente escolar como referência para pensar o currículo, mais comprometido estará o professor com o seu trabalho e, principalmente, mais próxima da realidade estará a educação, e que tudo isso teria impactos positivos na qualidade da mesma<sup>109</sup>.

Pode-se ver que, mesmo para as novas teorias e/ou propostas metodológicas, há ainda uma realidade como referência, ou seja, trata-se, desse modo, de uma maneira diferente de entender qual deve ser o caminho para se aproximar da realidade. Sobre isso, dizem Lopes e Macedo (2011):

Talvez pudéssemos dizer que essas teorias [as “centradas nas práticas e nos cotidianos dos espaços educativos” – p.163] incorporam a crise do realismo [relacionada à “crise do pensamento moderno” – p.163], porque não veem mais o real como transcendental que paira acima da construção social ou da tessitura

<sup>108</sup> Esse parágrafo traz entendimentos que tive ao ler Lopes e Macedo (2011), em especial, às p. 141-145.

<sup>109</sup> Idem nota anterior.

cotidiana do conhecimento. Ao mesmo tempo, no entanto, não escapam por completo da ideia de que o conhecimento precisa e pode se referir a um real. (*ib.*, p.164)

Considerando as disputas, entendo que as teorias tecnicistas estavam sendo acusadas de sublimar a dita realidade e, em contrapartida, as teorias centradas na escola e nos seus sujeitos se viam como mais próximas dela ao considerarem tal realidade sob o ponto de vista desses sujeitos, proporcionando, ao mesmo tempo, condições e estímulo para que a realidade seja analisada, para que se possa refletir sobre ela e, até mesmo, para que esta venha a ser transformada a partir de mudanças que os próprios sujeitos considerem importantes nas suas próprias práticas.

Dessa forma, tais teorias centradas na escola e nos seus sujeitos também proporcionariam uma aproximação entre o universo da Academia e as escolas da educação considerada básica, além de outra relação entre teoria e prática no que diz respeito à produção de conhecimento. Sobre isso, trago Lopes e Macedo (2011) quando falam sobre os impactos dos estudos nos/dos/com os cotidianos:

Deslocar o lócus de produção de conhecimento da ciência para a prática social tem desdobramentos não apenas (método)lógicos, mas em relação à própria ideia de teoria e prática. Se os conhecimentos e práticas (saberes e fazeres) se tecem segundo lógicas do cotidiano, é nele que surgem as teorias que, nesse sentido, não podem ser vistas como o outro da prática. (*ib.*, p.161)

Nesse caso, a prática cotidiana passa a ter a sua própria epistemologia<sup>110</sup> e entendê-la “[...], tem sido o objetivo central dos estudiosos nos/dos/com os cotidianos” (LOPES e MACEDO, 2011, p.161), considerada uma das teorias que se centram na escola e nos seus sujeitos.

Com tais teorias, o professor e conseqüentemente a sua prática passam, então, a ser, cada vez mais, defendidos como protagonistas da produção curricular e mesmo da produção do conhecimento voltadas para a escola e para a educação como um todo. Dessa maneira, pressiona-se pela perda do protagonismo do tecnicismo, mas a ideia de prática permanece recebendo cada vez mais destaque na disputa por significar a formação do professor da escola básica.

---

<sup>110</sup> Interessante recuperar que as DCNs-FP 2019 chegam a mencionar o termo epistemologia da prática. Ver p.140-142.

#### 4.1.1.2 Professor-tecnicista

Lopes e Macedo (2011) trazem algumas marcas gerais do eficientismo como: “defesa de um currículo científico, explicitamente associado à administração escolar e baseado em conceitos como eficácia, eficiência e economia” (p.22). As autoras fazem questão de ressaltar, porém, que não se trata de um movimento homogêneo, ainda que seja possível pensar nessas características comuns.

As autoras também dizem que “para os eficientistas, as tarefas ou objetivos são centrais e podem, posteriormente, ser agrupados dentro das disciplinas que, neste momento, já compõem os currículos” (LOPES e MACEDO, 2011, p.22-23). Tais tarefas seriam definidas por um conjunto de especialistas e, embora haja espaço para a atuação do professor, essa fica totalmente ou em grande parte restrita à implementação, conforme esclarecem Lopes e Macedo (2011):

Há alguns elementos comuns a essas três tradições do campo do currículo no que tange à definição de currículo. Em todas elas, é enfatizado o caráter prescritivo do currículo, visto como um planejamento das atividades da escola realizado segundo critérios objetivos e científicos. Todo destaque é dado ao que veio a ser denominado mais tarde currículo formal ou pré-ativo. **É bem verdade que não se trata de defender que tudo pode ser previsto.** Tanto para Dewey e Teixeira quanto para Tyler, a construção curricular é um processo do qual professores, e mesmo alunos, podem ou devem participar em diferentes momentos. Mas há um nível de decisão curricular anterior a tal participação que já ocorre na fase de implementação do currículo, quando e o que é prescrito passa a ser “usado” nas escolas. **A dinâmica curricular envolve, então, dois momentos integrados, mas distintos: a produção e a implementação do currículo.** Admitindo-se o caráter científico de sua elaboração, **os insucessos são, com frequência, descritos como problemas de implementação e recaem sobre as escolas e os docentes.** (*ib.*, p.25-26, grifos meus)

Considerando o que foi dito, o que estou chamando de professor-tecnicista não diz respeito necessariamente àquele cuja prática possa ser considerada bastante marcada pela reprodução de técnicas, mas supostamente aquele que implementa um currículo pretensamente técnico e/ou científico, de maneira acrítica, tendo em vista objetivos geralmente relacionados a atividades e comportamentos desejáveis, formulados em esfera de decisão à parte da escola.

Para isso, há que se formar um professor que possa garantir o sucesso dessa implementação curricular e, conseqüentemente, o alcance dos objetivos. Portanto, vejo que a formação do professor adquire ainda mais relevância nesse cenário.

#### 4.1.1.2.1 As competências

Considerando as críticas acentuadas nos Documentos Finais ENANFOPE à chamada noção de competências, creio que é necessário dedicar um subtópico para falar, ainda que brevemente, a respeito.

A noção de competências é considerada por Lopes e Macedo (2011) como um desdobramento da racionalidade tyleriana (p.51). Eva Baker<sup>111</sup> e James Popham<sup>112</sup>, na década de 1970, apresentam a noção de competências, cuja pretensão é “integrar comportamentalismo e humanismo” (LOPES e MACEDO, 2011, p.53), levando em consideração a ideia da “taxionomia de objetivos educacionais de Bloom”<sup>113</sup> (*ib.*, p.52), porém buscando superá-la, conforme esclarecem Lopes e Macedo (2011): “em contraposição a objetivos cada vez mais atomizados, Baker e Popham propõem a noção de competência (ou domínio)” (p.54).

Ainda de acordo com as autoras, “as competências propostas pelos autores são amplas e abarcam um conjunto de comportamentos, denominados habilidades, considerados fundamentais em determinada área e que devem integrar os três domínios propostos por Bloom [cognitivo, afetivo e psicomotor]” (LOPES e MACEDO, 2011, p.54).

Sobre o “uso” da noção de competências nas políticas curriculares brasileiras, Lopes e Macedo (2011) afirmam que a noção de Baker e Popham faz parte de como a ideia tem se apresentado, contudo afirmam que “as políticas curriculares envolvem a retomada de sentidos históricos, mas os subvertem na construção de novos sentidos” (p.54-55).

As autoras afirmam, então, que nas políticas recentes – dessa vez, não fica claro se especificamente no Brasil -, uma noção de competência baseada na “concepção de esquema de Piaget”<sup>114</sup> (LOPES e MACEDO, 2011, p.55) tem se desenvolvido. Dessa maneira, elas mencionam a “noção de competência cognitivo-constructivista” (*ib.*, p.55), essa com referência

<sup>111</sup> “Professora e pesquisadora da Universidade da Califórnia (UCLA), Estados Unidos. [...]” (LOPES e MACEDO, 2011, p.257).

<sup>112</sup> “Educador norte-americano, [...]. Foi professor na Kanasas State College, na San Francisco State College e na Faculdade de Educação da Califórnia em Los Angeles (UCLA). [...]” (LOPES e MACEDO, 2011, p.274).

<sup>113</sup> Benjamin Bloom (1913-1999) – “Cria [no anos 50] o que chamou de taxionomias de objetivos educacionais, divididas em três domínios: cognitivo, afetivo e psicomotor”. (LOPES e MACEDO, 2011, p.52).

<sup>114</sup> Jean Piaget (1817-1910) – “Psicólogo e epistemólogo suíço, Jean Piaget pesquisou o desenvolvimento cognitivo de crianças. [...]” (LOPES e MACEDO, 2011, p.273).

piagetiana, e a noção de competência de “perspectiva comportamental” (*ib.*, p.55), cujas referências são os estudos de Baker e Popham.

Como se pode ver, nem mesmo a noção de competência está livre da sobredeterminação e da disputa pela significação, ainda que seja referida como uma proposta de tendência tecnicista. Aliás, as teorias caracterizadas seguindo essa tendência são, elas mesmas, também resultantes de sobredeterminação e disputa.

Ainda sobre as competências, creio que é relevante trazer o que Lopes e Macedo (2011) falam sobre deslizamentos no âmbito dessa noção:

Por mais que a **noção de competências** apareça em muitas políticas expressas como comportamentos, também não é incomum que sejam expressas no que Perrenoud definiria como **características gerais da ação humana**: saber-fazer, saber-ser, saber aprender, cooperar ou até viver. **O deslizamento entre tais formulações** se insere no contexto do que tem sido chamado de pós-modernidade. Se os objetivos comportamentais de Tyler respondiam, entre outras, às demandas de uma industrialização em ascensão, as competências tal como aparecem nas recentes políticas curriculares respondem a uma demanda por trabalhadores polivalentes para um mercado em constante transição. São, portanto, outra e a mesma coisa. Vão no esteio da racionalidade tyleriana (e eficientista) ao estabelecerem para a escola a função de preparar para o mercado de trabalho. Ao mesmo tempo, dela se afastam propondo competências gerais, na medida em que as necessidades desse mercado não mais podem ser precisadas. (*ib.*, p.57, grifos meus)

Diante do estabelecimento nas críticas dos Documentos Finais ENANFOPE de que as competências definidas nas DCNs-FP 2002 e 2019 seguem uma tendência tecnicista, penso que não será difícil que quem desconheça a inscrição discursiva desse termo, tecnicista/tecnicismo, discorde dessa associação ao ler as competências e mesmo as habilidades que foram definidas nessas políticas – talvez, seja menos possível, todavia, que discordem de que há um foco em resultados mensuráveis e um propósito de maior controle da prática do professor, convém dizer.

Como disseram Lopes e Macedo no trecho destacado acima, há uma mudança importante de ser percebida no texto dessas políticas curriculares e que destaco ter sido trazida pelas autoras não como uma artimanha, um estratagema daqueles que produziram tais textos políticos, mas como deslizamentos de sentido relacionados ao que chamaram de contexto.

#### 4.1.1.3 Professor-pesquisador

De acordo com Lopes e Macedo (2011), a discussão sobre o professor-pesquisador ocorre quase que simultaneamente à discussão sobre o professor-reflexivo (p.143).

Conforme as autoras, “o movimento em torno do professor-pesquisador, que dá origem às pesquisas em sala de aula com a colaboração de professores, é iniciado por Lawrence Stenhouse”<sup>115</sup> (LOPES e MACEDO, 2011, p.143), entre as décadas de 1960 e 1970. Lopes e Macedo esclarecem que se trata de um modelo de elaboração curricular “no qual os professores são levados a pensar sobre a prática e sobre seus procedimentos como forma de estabelecer a melhor relação entre os meios e os fins do currículo” (LOPES e MACEDO, 2011, p.143). Ainda de acordo com as autoras, “essa autonomia e o compromisso do professor com a produção do currículo são as garantias para a qualidade da educação, na visão de Stenhouse” (*ib.*, p.144).

O modelo de Stenhouse já se insere no movimento das teorias centradas na escola e nos seus sujeitos, que ficou conhecido como Nova Sociologia da Educação. Tal movimento se desdobrará, segundo Lopes e Macedo (2011), em duas principais correntes de pensamento: a interacionista e a crítica. Estas se desdobrarão em grupos diversos como a fenomenologia, a etnomedologia e o interacionismo simbólico (*ib.*, p. 146-147).

No âmbito do interacionismo simbólico, cujo teórico representante é Peter Woods<sup>116</sup>, Lopes e Macedo dizem que este autor “defende que a melhoria da educação está atrelada à pesquisa, mas rejeita a ideia de que resultados da investigação sejam úteis para guiar as práticas ou as políticas. Coerentemente, [...] [ele] propõe ser na interação de pesquisadores e professores que reside o potencial de mudança da pesquisa. [...]. A colaboração entre professores e pesquisadores é uma atividade de formação, [...]” (2011, p.151, acréscimo meu).

Vejo que nessas propostas já se situa, além da defesa da autonomia do professor e do caráter formativo da pesquisa, a defesa de que os professores sejam percebidos como intelectuais, no sentido de que são produtores de conhecimento sobre o próprio currículo e a realidade que os interpela, contribuindo, dessa maneira, para constituir o entendimento da prática do professor como algo que deve ir além do ensino.

#### 4.1.1.4 Professor-reflexivo

---

<sup>115</sup> Lawrence Stenhouse (1926-1982) – “Nascido na cidade de Manchester, Inglaterra. Foi docente na educação básica antes de iniciar a carreira na universidade. [...]” (LOPES e MACEDO, 2011, p.276).

<sup>116</sup> “Professor da [The] Open University, tem trabalhos centrais sobre etnografia na educação. [...]” (LOPES e MACEDO, 2011, p.278).

De acordo com Lopes e Macedo (2011), as discussões que culminam na ideia de professor-reflexivo se apropriam “de preocupações de Woods e dos trabalhos de Stenhouse” (p.146-147).

Os teóricos Donald Schön<sup>117</sup> e Kenneth Zeichner<sup>118</sup>, desde o início dos anos 80, têm contribuído para popularizar “a ideia de que a formação de professores é contínua e se dá através da reflexão sobre o seu próprio trabalho” (LOPES e MACEDO, 2011, p.152), considerando, por exemplo, como uma estratégia de formação docente, “a pesquisa reflexiva sobre a própria prática” (*ib.*, p.151).

Lopes e Macedo (2011) fazem, contudo, questão de salientar que “a defesa da reflexão como fundamento da prática docente” (p.152) já se situava no âmbito do progressivismo, com John Dewey<sup>119</sup>, embora a categoria professor-reflexivo tenha sido criada pelos autores referidos no parágrafo anterior. De acordo com as autoras, para Dewey, “a reflexão envolve a problematização das situações vividas em sala de aula e o pensar sobre elas, evitando o desempenho das atividades docentes como simples rotina” (*ib.*, p.152).

A categoria professor-reflexivo é recuperada, segundo Lopes e Macedo (2011), por Schön e Zeichner, “como parte de um movimento mais amplo de **recuperação da prática** como preocupação central do campo do currículo” (p.152, grifos meus). Ainda segundo as autoras, a ideia de “pesquisa-ação na qual os professores refletem sobre a sua própria prática tem sido ferramenta relevante para reformas curriculares realizadas em escolas ou mesmo em redes de ensino” (*ib.*, p.154).

Foi possível ver, acrescento, que as ideias de professor-reflexivo e de pesquisa reflexiva ou pesquisa-ação deslocam seus efeitos em direção às três últimas DCNs-FP, ainda que com propósitos que, considerando a disputa pela significação, não cabem ser considerados os mesmos.

---

<sup>117</sup> Donald Schön (1930-1997) – “Nascido em Boston, Estados Unidos, foi professor de Estudos Urbanos e da Educação no Instituto de Tecnologia de Massachussets (MIT). [...]” (LOPES e MACEDO, 2011, p.275).

<sup>118</sup> “Norte-americano, professor da Faculdade de Educação e diretor da Formação de Professores da Universidade de Washington. [...]” (LOPES e MACEDO, 2011, p.279). De acordo com informação disponível na página da Universidade de Washington, o Professor Zeichner esteve Diretor da Formação de Professores (*Director of Teacher Education*) de 2009 a 2013 (informação disponível em: <https://education.uw.edu/people/faculty/kenzeich>. Acesso em Julho de 2022).

<sup>119</sup> John Dewey (1859-1952) – “Atuou como professor nas universidades de Minnesota, Michigan, Chicago e Columbia. [...]” (LOPES e MACEDO, 2011, p.262).

#### 4.1.1.5 Professor-reflexivo-crítico

O próprio Zeichner, de acordo com Lopes e Macedo (2011), apresentou uma crítica aos usos que estavam sendo feitos da ideia de professor-reflexivo, deslocando o seu sentido em direção à corrente crítica da Nova Sociologia da Educação:

O autor chama a atenção para o fato de que a popularização da concepção de prática reflexiva, que passa a ser usada em muitas reformas curriculares, nem sempre se dá tendo em vista uma reflexão efetiva. Muitos projetos envolvem apenas a reflexão sobre os procedimentos didáticos ou incorporam a reflexão do professor para tornar mais efetiva a reprodução de práticas definidas em outras esferas de decisão curricular. Outros enfatizam a sua dimensão individual ou a vinculam apenas ao trabalho diário do professor, excluindo a reflexão do contexto em que esse trabalho é realizado. A partir da análise de projetos como esses, Zeichner conclui que a reflexão não é positiva em si, precisa estar associada à ampliação da justiça social. As decisões curriculares que os docentes tomam sobre o que e como ensinar e sobre como avaliar devem ampliar as possibilidades de vida dos alunos. (LOPES e MACEDO, 2011, p.154-155)

Ou seja, vê-se que já se coloca a ideia de que a reflexão do professor sobre a sua prática deve se dar problematizando o contexto no qual essa prática está inserida. Ademais, considerando que se fala em justiça social e em ampliação das possibilidades de vida dos alunos, esse contexto não diz respeito apenas ao contexto escolar, mas provavelmente o extrapola.

É nessa linha de pensamento que seguem as teorias críticas, categoria onde se inserem as teorias da reprodução (Bourdieu<sup>120</sup> e Bernstein<sup>121</sup>) ou da correspondência (Bowles<sup>122</sup> e Gintis<sup>123</sup>) e as teorias da resistência (LOPES e MACEDO, 2011, p.167).

A capacidade reflexivo-crítica do professor se coloca no âmbito das teorias da resistência, contudo as teorias da reprodução acabam por “nutrir” o campo da discursividade com elementos discursivos que possibilitam uma prática que possa ser considerada, pelos setores progressistas, como uma prática-reflexivo-crítica por parte do professor.

<sup>120</sup> Pierre Bourdieu (1930-2002) – “Sociólogo francês, professor da Escola de Altos Estudos de Paris. [...]” (LOPES e MACEDO, 2011, p.259).

<sup>121</sup> Basil Bernstein (1924-2000) – “Um importante sociólogo da educação inglês, de grande influência no pensamento curricular tanto no Reino Unido quanto no Brasil. [...]” (LOPES e MACEDO, 2011, p.258).

<sup>122</sup> Samuel Bowles – “Economista norte-americano e professor emérito da Universidade de Massachussets. [...]” (LOPES e MACEDO, 2011, p.259).

<sup>123</sup> Herbert Gintis – “Norte-americano, cientista comportamental e educador. É professor emérito da Universidade de Massachussets, professor na Central European University e professor convidado no Instituto Santa Fé. [...]” (LOPES e MACEDO, 2011, p.265).

Sobre as contribuições das teorias da reprodução, Henry Giroux<sup>124</sup>, considerado um teórico da resistência, pondera, segundo Lopes e Macedo (2011), dizendo que tais teorias

[...] são úteis ao conectar relações de poder, dominação e escolarização. Também destaca como contribuem para desconstruir o discurso da busca de eficiência, mediado por uma visão consensual da sociedade que marca os estudos conservadores de currículo [...]. Mas simultaneamente simplificam as conexões que pretendem explicitar e acabam por contribuir mais para a manutenção dos processos de dominação do que para a sua crítica. (LOPES e MACEDO, 2011, p.167)

A prática reflexivo-crítica do professor possibilita, então, com base nesse entendimento, a identificação e o questionamento de formas de dominação e submissão, porém, segundo Lopes e Macedo, não se trata apenas disso, já que “as teorias da resistência operam vinculadas ao compromisso da emancipação, [...]” (2011, p.166).

#### 4.1.1.6 Professor-reflexivo-crítico-emancipador

Giroux, cujos trabalhos teóricos são fortemente influenciados pelo pensamento de Paulo Freire<sup>125</sup> (LOPES e MACEDO, 2011, p.175), mas também influenciados pelo pensamento de Foucault<sup>126</sup> (*ib.*, p.175), propõe reconfigurar o entendimento de resistência, fortalecendo a ideia de emancipação. Para o teórico, “as atitudes de resistência não devem apenas provocar um pensamento crítico, mas fortalecer lutas políticas coletivas” (*ib.*, p.175).

Segundo Lopes e Macedo (2011), Giroux e Peter McLaren<sup>127</sup>, também considerado um teórico da resistência, passam a entender a resistência

<sup>124</sup> “Norte-americano, [...] [...], [...] está na vanguarda da integração entre Estudos Culturais e Educação. [...]” (LOPES e MACEDO, 2011, p.265). É professor do Departamento de Inglês e Estudos Culturais, da *MCMaster University*, Canadá (informação disponível em: <https://artsci.mcmaster.ca/courses-faculty/faculty/henry-giroux/>. Acesso em Julho 2022).

<sup>125</sup> Paulo Freire (1921-1997) – “Em razão de um trabalho de grande sucesso liderando a alfabetização de trabalhadores rurais no Brasil em 1963, Paulo Freire foi levado à prisão e exilado em 1964, ano do golpe militar no país. [...]. Em 1979, já no Brasil, tornou-se professor da Universidade de São Paulo e secretário de Educação do Município de São Paulo, onde propôs mudanças curriculares radicais. [...]” (LOPES e MACEDO, 2011, p.264).

<sup>126</sup> Michel Foucault (1926-1984) – “Filósofo e professor da cátedra de História dos Sistemas de Pensamento da Collège de France de 1970 a 1984. [...]” (LOPES e MACEDO, 2011, p.263).

<sup>127</sup> De acordo com entrevista publicada, em 2021, em um periódico sobre educação, Peter McLaren é professor titular (*Distinguished Professor*) em Estudos Críticos da Faculdade de Estudos Educacionais da Universidade Chapman, EUA (informação disponível em: <https://johepal.com/article-1-99-en.pdf>. Acesso em Julho de 2022).

[...] como passiva e inconsciente, devendo ser substituída pela agência nos movimentos políticos. Para tal, a categoria de **intelectual comprometido** é proposta para substituir a ideia gramsciana de intelectual orgânico. Sem considerar que a autorreflexão é suficiente para resistir aos processos hegemônicos, o intelectual comprometido é aquele que busca formas de atuar ativamente para intervir e desestabilizar a ordem capitalista, em diversos espaços, cruzando movimentos sociais e socialistas (*ib.*, p. 177-178, grifos meus).

Vê-se, então, que se fortalece a ideia de intelectual não só como aquele que reflete sobre o seu trabalho, que o critica e o ressignifica a partir disso, mas também como aquele que está comprometido com “um projeto político explícito” (LOPES e MACEDO, 2011, p.177).

Lopes e Macedo (2011) trazem outra teorização que se insere nesse movimento de reconfiguração das teorias da resistência (p.174) e que dissocia a ideia de emancipação de um projeto único a ser alcançado. As autoras dizem que Inês Barbosa de Oliveira<sup>128</sup> entende emancipação como “definida em função da regulação dominante, um projeto emancipatório na relação comparativa que se estabelece com o que nos regula socialmente, não como um padrão absoluto a ser alcançado” (LOPES e MACEDO, 2011, p.179). Dessa maneira, “é defendido [por Oliveira] ser importante desvelar alternativas emancipatórias no cotidiano, pois pela visibilidade dessas práticas se torna possível institucionalizar fazeres/saberes curriculares contra-hegemônicos” (*ib.*, p.179).

Sobre o entendimento trazido por Oliveira, Lopes e Macedo (2011) ponderam que “ainda é possível perceber marcas de certo realismo no pensamento, associados à ideia de *desvelar* e *dar visão*, e de influências da perspectiva crítica, pela concepção de contra-hegemonia e projeto de mudança social” (p.179).

Considerando tais teorias, a despeito das diferenças, a ideia de emancipação acaba por supor um sujeito que é, ao mesmo tempo, centrado e autônomo (LOPES e MACEDO, 2011, p.178). Ele estaria preso a uma estrutura, mas, ao mesmo tempo, teria autonomia para se desvencilhar dela e, conseqüentemente, se estabelecer de maneira premeditada em outra.

Trata-se de uma ambigüidade que, na Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe, e, de um modo geral, no pensamento alinhado à perspectiva pós-estrutural, acaba se desfazendo quando se parte do entendimento de que não há sujeitos centrados e autônomos. A fixação e não fixação dos sujeitos é um processo incessante, contingente e precário e, portanto, nesse processo, a sua autonomia não é uma condição para a agência e nem algo a ser conquistado. De acordo com Lopes e Macedo (2011):

---

<sup>128</sup> Foi professora titular da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Aposentada pela UERJ, atualmente é professora da Universidade Estácio de Sá.

[...], os sujeitos se constituem por processos de identificação marcados pela contingência, na medida em que tomam decisões sem nenhuma base racional a priori que defina a direção supostamente correta ou mais adequada para o processo político. **Esse sujeito, constituído na ação política, é capaz de transcender à estrutura, ao mesmo tempo que só pode agir porque esta mesma estrutura se constitui.** Ao invés de considerarmos que o sujeito pleno – desalienado, emancipado, ilustrado ou consciente – é pré-condição para a ação política, vemos que o sujeito cindido, um sujeito a quem sempre falta algo, é a condição para a ação. Isso porque o movimento visando a uma dada ação consiste na busca por preencher essa falta da estrutura que constitui o sujeito. (*ib.*, p.253, grifos meus)

Sendo assim, compreendo que, como disseram Lopes e Macedo (2011), “os conceitos de emancipação e de resistência tendem a perder a força” (p.178) na perspectiva pós-estrutural, pois o sujeito é capaz de agir em relação à estrutura, porém não apesar dela, e sim a partir dela. Não se trata também, então, de emancipar o pensamento para, só então, se libertar de uma estrutura, mas de, pela sua própria ação, enquanto sujeito cindido, relacionada às ações de outros sujeitos também cindidos, ser, ao mesmo tempo, partícipe e produtor de estruturas sempre cambiantes.

Pensando em termos de inscrição discursiva, as propostas dos Documentos Finais ENANFOPE situam, pelo que pude ver, o sentido da prática reflexivo-emancipatória do professor no âmbito da discursividade marxista, considerando-se, então, que se deve fazer a crítica na intenção de “resistir à lógica do capital e a seu domínio sobre as práticas” (LOPES e MACEDO, 2011, p.167). Contudo, no último Documento Final ENANFOPE, o de 2021, tive a percepção de que, em alguns momentos, a ideia de emancipação não estava tão fechada à ideia de um projeto único, de uma emancipação final, dando a entender que se tratavam de possibilidades de emancipação.

No tópico seguinte, retomo a discussão sobre as demandas, na tentativa de situá-las nesse movimento de produção discursiva e, conseqüentemente, de fixações provisórias de pontos nodais, que, de forma sobredeterminada, acabam por dar à prática um lugar de destaque nas discussões sobre formação de professores nas três últimas DCNs-FP.

#### 4.2 As demandas e o discurso de mais prática para melhor formar o professor

Creio que cabe reiterar que a principal intenção de realizar um trabalho de pesquisa se assumindo no escopo da perspectiva pós-estrutural é entender como tem se dado a construção discursiva de uma determinada estrutura para a qual se decidiu olhar.

Sendo assim, trazer os discursos/imaginários referidos no tópico anterior, depois de um longo processo de análise em que busco focalizar disputas mais localizadas, não implica necessariamente estabelecê-los como determinações primeiras e últimas de tais disputas, mas reconhecer que há fixações no social, ainda que sejam consideradas contingenciais e precárias, e que os efeitos de tais fixações se irradiam no social e se estabelecem como “regras de produção de sentido” (LOPES e MACEDO, 2011, p.252) que também estão no jogo e, portanto, também são sobredeterminadas.

Não se trata, então, de pensar nessas “regras” como algo que paira acima do jogo pela significação. Por fazerem parte do jogo, durante as próprias “partidas”, tais “regras” vão sendo, ao mesmo tempo, a mesma coisa e o diferente e, dessa forma, cabe dizer que são, uma vez, outra vez e tantas vezes mais, significadas e engendradas no próprio andamento da disputa.

Lopes e Macedo (2011) dizem que consideram que é “pela teoria do discurso que se abre a possibilidade de entendermos as relações entre estrutura e ação de forma não-dicotômica e não essencialista, diferentemente do que realizam as mais usuais teorias sociológicas” (p. 253). Creio que esse tem sido o esforço que tenho feito nesta dissertação, buscar pensar estrutura e ação ou, em outros termos, pensar discurso e produção de discursos sem ficar presa à ideia de que o social é um todo que está fragmentado, mas pensá-lo como uma pluralidade de elementos que, por vezes, através da ação política, compõe um todo. Além disso, o esforço também é feito no sentido de pensar essa composição sem que nada a ordene *a priori* e/ou de uma vez por todas.

Dessa forma, ainda segundo as autoras, “entender as **múltiplas determinações** de um fenômeno social, [...], significa [no escopo da Teoria do Discurso] entender como tudo isso é significado” (LOPES e MACEDO, 2011, p.252, grifos meus). Trata-se, então, de “múltiplas determinações”; não há um centro, uma determinação única, um único discurso funcionando como universal. Há muitos pontos nodais no social, como dizem Laclau e Mouffe (2015),

Em uma dada formação social, pode haver uma variedade de pontos nodais hegemônicos. Evidentemente alguns deles podem ser altamente sobredeterminados: eles podem constituir pontos de condensação de um número de relações sociais e, assim, tornarem-se o ponto focal de uma multiplicidade de efeitos de totalização. Mas, na medida em que o social é uma infinitude não redutível a nenhum princípio unitário subjacente, a mera ideia de um centro social não faz o menor sentido. (p.219)

No caso específico desta dissertação, tenho buscado entender como a prática tem sido significada nas disputas do/no campo da formação de professores, de maneira que a sua

importância, mesmo sendo questionada e, até mesmo, negada no processo, permanece em ascensão nas políticas voltadas para a formação de professores.

Tenho argumentado que as demandas caracterizadas nesta dissertação a partir dos textos do material de pesquisa e das disputas que pude caracterizar a partir destes, contribuem para garantir um lugar de destaque para a prática nos currículos de licenciatura.

As demandas acabam tendo um caráter mobilizador, tendo em vista que é em torno delas e a partir delas que se articulam, de maneira sobredeterminada, interesses, vontades, afetos e práticas políticas, tudo isso constituído na e pela linguagem.

As demandas que caracterizei articuladas em torno daquelas às quais dei destaque, estão sendo entendidas como articuladas de maneira equivalencial, ou seja, não se trata de dizer que as diferenças se extinguíram. É exatamente por ter em torno de si diferentes demandas articuladas que uma demanda específica assume um caráter de destaque, isto é, um caráter hegemônico.

Nesse sentido, creio ser possível sugerir, com base nas análises feitas, que as demandas que destaquei como pontos focais das análises do capítulo anterior se constituem como pontos nodais do que tenho chamado de discurso de ‘mais prática para melhor formar o professor’ e que este, por sua vez, se constitui como um ponto nodal do discurso pela profissionalização dos professores da educação básica na atualidade.

Partindo desse entendimento, falar de formação de professores profissionais na atualidade tem implicado falar em: cursos de licenciatura com identidade própria; formação em nível superior para todos os professores; aproximação entre as Instituições de Ensino Superior e os sistemas de ensino da educação básica; e associação adequada entre teoria e prática.

Ainda assim, como creio que foi possível ver, tais pontos nodais não instituem um cenário pacificado e nem mesmo representam *ipsis litteris* as demandas articuladas em torno deles. Entretanto nada disso é necessário para que se estabeleçam como pontos nodais, pois como afirmam Laclau e Mouffe (2015),

Num sistema fechado de identidades relacionais, no qual o significado de cada momento é absolutamente fixo, não há qualquer lugar para uma prática hegemônica. Um sistema de diferenças plenamente bem sucedido, que excluísse todo significado flutuante, não possibilitaria qualquer articulação; o princípio da repetição dominaria toda prática no interior deste sistema e não haveria nada a hegemonizar. (p.213)

Como busquei argumentar durante as análises realizadas no capítulo anterior, as demandas que agora chamo de pontos nodais discursivos têm ensejado um cenário propício

para que a prática se sustente enquanto prescrição curricular de impacto na estruturação dos currículos das licenciaturas e enquanto mote de políticas voltadas para a formação de professores, como os programas financiados pela CAPES<sup>129</sup>. Relembro, por exemplo, que a própria demanda pelas Universidades enquanto *lócus* prioritário da formação de professores, que de alguma forma caracterizei articulada aos quatro pontos nodais mencionados, ainda que tensione esse lugar ocupado pela prática, acaba por, ao mesmo tempo, contribuir para garantir esse lugar.

Apesar disso, é nesse movimento de desarticulação e articulação discursiva que novos sentidos vão sendo engendrados, possibilitando que nenhuma hegemonia seja absoluta e se perpetue para todo o sempre.

#### 4.3 Últimas palavras como fechamento parcial e provisório

Depois de uma longa dissertação, serão breves as minhas considerações finais, pois creio que muitas considerações já foram feitas e, mesmo que tantas outras ainda sejam feitas, jamais serão suficientes para dar conta desse social de caráter aberto e incompleto.

Creio que respondo às perguntas às quais me propus responder nesta dissertação: quais demandas/discursos estão articulados, de forma precária e contingente, em torno da demanda por mais prática para melhor formar o professor? Como essas demandas/discursos, associados a certas posições de sujeito, se articulam com a discursividade do campo curricular e da formação de professores? Quais pontos nodais têm contribuído para sustentar a demanda por mais prática para melhor formar o professor?

Não obstante, estou convencida de que não se trata de respostas plenas, que dão conta de tudo, de todos os sentidos em disputa, de todas as demandas e de todos os discursos que, de maneira sobredeterminada, deslocam efeitos uns em direção aos outros. Até porque, como também ouvi em uma aula do curso de Mestrado, a estrutura é um caso específico de um movimento. Se considerarmos que esse movimento não cessa, por mais abrangentes que sejam as análises – e isso não quer dizer que não é bom que sejam; eu mesma gostaria de ter tido condições de pesquisar mais, explorar mais outras possibilidades de disputas e sentidos -, ainda assim não darão conta de representar o social. Serão respostas que se pretendem

---

<sup>129</sup> Ver menção nas p.125-127.

generalizantes, talvez até mesmo universais, mas que jamais ocuparão esse lugar porque se pretendem dessa maneira. Tais respostas serão endossadas, serão refutadas, e sempre serão ressignificadas; e considero muito bom que sejam.

Além disso, o presente trabalho também é um produto da disputa por significar e, portanto, também é resultado de processos de significação, e enquanto produtora desse texto há muito de mim - desse 'eu' sobredeterminado - nele e, agora, muito dele em mim. Não obstante, o que será dele daqui em diante é da ordem do imponderável.

Por fim, quero considerar que talvez tenha ficado a impressão de que nesse jogo por significar não há relações de poder. De modo algum parto desse entendimento. As relações de poder estão constituídas como parte da realidade, no entanto as disputas não estão restritas às grandes cadeias de equivalência que venham a ser estabelecidas e também não estão limitadas às suas demandas, ainda mais na contemporaneidade. O social, cada vez mais, tem se constituído por uma multiplicidade de espaços políticos e por uma multiplicidade de pontos nodais discursivos cujos efeitos estão em deslocamento. E é na tessitura de todos esses elementos, dos quais também fazem parte as relações de poder, que o social, que nunca possui uma sutura final, vai sendo constituído, vai sendo significado.

Diante disso, vejo que não cabe dizer *a priori* quais disputas são mais ou menos importantes, pois essa importância vai sendo construída no jogo político. A capacidade articulatória de uma demanda não está dada previamente, também não está garantida de uma vez por todas. Nesse sentido, o que temos é um social cambiante que, apesar das fixações, está em constante estruturação e desestruturação. Contudo cabe considerar como essas disputas, por meio dos sentidos que engendram, vão possibilitando o fortalecimento, a derrocada e o aparecimento do que percebemos como hegemônias.

Dessa forma, que possamos nos perceber como parte atuante nessa disputa pela significação. Ainda que produzir o social seja um ato coletivo, que possamos trabalhar com a ideia de que contribuímos para essa tessitura, já que fazemos parte desse político que constituímos e que nos constitui.

## REFERÊNCIAS

ANFOPE. Documento Final do I Encontro Nacional do Projeto de Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação. Belo Horizonte, Novembro de 1983. Disponível em: <<http://www.anfope.org.br/documentos-finais/>>. Acesso em: Novembro de 2021.

\_\_\_\_\_. Documento Final do II Encontro Nacional da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores. Goiânia, Agosto de 1986. Disponível em: <<http://www.anfope.org.br/documentos-finais/>>. Acesso em: Novembro de 2021.

\_\_\_\_\_. Documento Final do III Encontro Nacional da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores. Brasília, Agosto de 1988. Disponível em: <<http://www.anfope.org.br/documentos-finais/>>. Acesso em: Novembro de 2021.

\_\_\_\_\_. Documento Final do IV Encontro Nacional da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador. Belo Horizonte, Julho de 1989. Disponível em: <<http://www.anfope.org.br/documentos-finais/>>. Acesso em: Novembro de 2021.

\_\_\_\_\_. Documento Final do V Encontro Nacional da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador. Belo Horizonte, Julho de 1990. Disponível em: <<http://www.anfope.org.br/documentos-finais/>>. Acesso em: Novembro de 2021.

\_\_\_\_\_. Documento Final do VI Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Belo Horizonte, Julho de 1992. Disponível em: <<http://www.anfope.org.br/documentos-finais/>>. Acesso em: Novembro de 2021.

\_\_\_\_\_. Documento Final do VII Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Niterói, Julho de 1994. Disponível em: <<http://www.anfope.org.br/documentos-finais/>>. Acesso em: Novembro de 2021.

\_\_\_\_\_. Documento Final do VIII Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Belo Horizonte, Julho de 1996. Disponível em: <<http://www.anfope.org.br/documentos-finais/>>. Acesso em: Novembro de 2021.

\_\_\_\_\_. Documento Final do IX Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Campinas, Agosto de 1998. Disponível em: <<http://www.anfope.org.br/documentos-finais/>>. Acesso em: Novembro de 2021.

\_\_\_\_\_. Documento Final do X Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Brasília, Agosto de 2000. Disponível em: <<http://www.anfope.org.br/documentos-finais/>>. Acesso em: Novembro de 2021.

\_\_\_\_\_. Documento Final do XI Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Florianópolis, 2002. Disponível em:  
<<http://www.anfope.org.br/documentos-finais/>>. Acesso em: Novembro de 2021.

\_\_\_\_\_. Documento Final do XII Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Brasília, Agosto de 2004. Disponível em:  
<<http://www.anfope.org.br/documentos-finais/>>. Acesso em: Novembro de 2021.

\_\_\_\_\_. Documento Final do XIII Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Campinas, Setembro de 2006. Disponível em:  
<<http://www.anfope.org.br/documentos-finais/>>. Acesso em: Novembro de 2021.

\_\_\_\_\_. Documento Final do XIV Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Goiânia, Novembro de 2008. Disponível em:  
<<http://www.anfope.org.br/documentos-finais/>>. Acesso em: Novembro de 2021.

\_\_\_\_\_. Documento Final do XV Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Caldas Novas, Novembro de 2010. Disponível em:  
<<http://www.anfope.org.br/documentos-finais/>>. Acesso em: Novembro de 2021.

\_\_\_\_\_. Documento Final do XVI Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Brasília, Novembro de 2012. Disponível em:  
<<http://www.anfope.org.br/documentos-finais/>>. Acesso em: Novembro de 2021.

\_\_\_\_\_. Documento Final do XVII Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Brasília, 2014. Disponível em:  
<<http://www.anfope.org.br/documentos-finais/>>. Acesso em: Novembro de 2021.

\_\_\_\_\_. Documento Final do XVIII Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Goiânia, Dezembro de 2016. Disponível em:  
<<http://www.anfope.org.br/documentos-finais/>>. Acesso em: Novembro de 2021.

\_\_\_\_\_. Documento Final do XIX Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Niterói, Agosto de 2018. Disponível em:  
<<http://www.anfope.org.br/documentos-finais/>>. Acesso em: Novembro de 2021.

\_\_\_\_\_. Documento Final do XX Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Encontro Virtual, Fevereiro de 2021. Disponível em:  
<<http://www.anfope.org.br/documentos-finais/>>. Acesso em: Novembro de 2021.

BAZZO, Vera Lúcia. Os institutos superiores de educação ontem e hoje. Educar - Editora UFPR, n. 23, p. 267-283, 2004.

Disponível em:  
<<https://www.scielo.br/j/er/a/PQ65wxL768kgxygBvxjp6Kq/?lang=pt&format=pdf>> . Acesso em: Fevereiro de 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 09/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, 8 maio 2001a. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>> Último acesso: Fevereiro de 2021.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 28/2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, 2 out. 2001b. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Último acesso em: Fevereiro de 2021.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES n. 15/2005. Solicitação de esclarecimento sobre as Resoluções CNE/CP nº 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Brasília: Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, 2 fev. 2005. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0015\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0015_05.pdf)>. Último acesso em: Fevereiro de 2021.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 02/2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília: Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, 9 jun. 2015a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category\\_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192)>. Último acesso: Fevereiro de 2021.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 22/2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, 7 nov. 2019a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192)>. Último acesso em: **Fevereiro** de 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 01/2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, 18 fev. 2002a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category\\_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192)>. Último acesso em: Fevereiro de 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 02/2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília: Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, 19 fev. 2002b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=159251-rcp002-02&category\\_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159251-rcp002-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192)>. Último acesso em: Fevereiro de 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 01/2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, 01 jul. 2015b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192)>. Último acesso em: Fevereiro de 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 02/2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, 20 dez. 2019b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192)>. Último acesso em: Fevereiro de 2021.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 20 dez. 1996. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: Maio de 2022.

\_\_\_\_\_. Lei n. 11.096, de 13 de Janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências.. Brasília: Presidência da República, 13 jan. 2005. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm)>. Último acesso: Setembro de 2022.

\_\_\_\_\_. Lei n. 11.502, de 11 de Julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Brasília: Presidência da República, 11 jul. 2007. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/111502.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111502.htm)>. Acesso em: Maio de 2022.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Política Nacional de Formação de Professores. Outubro de 2017. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=74041-formacao-professor-final-18-10-17-pdf&category\\_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=74041-formacao-professor-final-18-10-17-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: Fevereiro de 2022.

CATANI, Denice Barbara. Estudos de História da Profissão Docente. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, et al. (Orgs.). 500 Anos de Educação no Brasil. 5. ed.; 4. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020, p. 585-599.

DEGES. Direção-Geral do Ensino Superior. Equiparações e equivalências de cursos antigos. Disponível em: <<https://www.dges.gov.pt/pt/pagina/equiparacoes-e-equivalencias-de-cursos-antigos>> . Acesso em: Maio de 2022

DEGES. Direção-Geral do Ensino Superior. Sistema de Ensino Superior Português. Disponível em: <<https://www.dges.gov.pt/pt/pagina/sistema-de-ensino-superior-portugues>> . Acesso em: Maio de 2022

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida. Profissionalização: da palavra à política. In: MORAES, Maria Célia, et al. (Orgs.). Formação de Professores: perspectivas educacionais e curriculares. Porto: Porto Editora, 2004, p. 27-45.

FIES. Portal do Programa de Financiamento Estudantil, [20--?]. O que é o FIES. Disponível em:<<https://sisfiesportal.mec.gov.br/?pagina=fies>> . Acesso em: Maio de 2022

FREITAS, Helena Costa Lopes de. 30 Anos da Constituição: avanços e retrocessos na formação de professores. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 12, n. 24, p. 511-527, nov./dez. 2018. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: Agosto de 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40, p.168-194, jan./abr. 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/QFXsLx9gvgFvHTcmfNbQKQL/?lang=pt>>. Acesso em: Maio de 2022.

GABRIEL, Carmen Teresa. Discurso, demandas e fronteira: articulações teórico-metodológicas na análise de textos curriculares. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 55-67, jul./dez. 2013. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/7438/4801>> . Acesso em: Março de 2022.

GOV.BR/CAPES. Portal do Governo do Brasil - página da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, [20--?]. Parfor. Disponível em:< <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/parfor>> . Acesso em: Maio de 2022

\_\_\_\_\_. Portal do Governo do Brasil - página da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, [20--?]. Pibid. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt>>

br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid>. Acesso em: Maio de 2022.

\_\_\_\_\_. Portal do Governo do Brasil - página da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2018. Programa de Mestrado Profissional para Professores da Educação Básica - ProEB. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-a-distancia/proeb>> . Acesso em: Maio de 2022

\_\_\_\_\_. Portal do Governo do Brasil - página da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa de Residência Pedagógica, 2018. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>> . Acesso em: Maio de 2022

INEP. Censo da Educação Superior 2020: notas estatísticas, Outubro de 2020. Disponível em: <[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/notas\\_estatisticas\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_superior_2020.pdf)>. Acesso em: Maio de 2022.

INEP. Censo da Educação Superior 2020: principais resultados, Outubro de 2020. Disponível em: <[https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2020/tabelas\\_de\\_divulgacao\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/tabelas_de_divulgacao_censo_da_educacao_superior_2020.pdf)>. Acesso em: Maio de 2022.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. Hegemonia e Estratégia Socialista: por uma política democrática radical. Tradução de Joanildo A. Burity, Josias de Paula Jr e Aécio Amaral – São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPQ, 2015. (Coleção Contrassensos).

LOPES, Alice Casimiro. Políticas de currículo em um enfoque discursivo: notas de pesquisa. In: LOPES, Alice Casimiro, et al. (Orgs.). A Teoria do Discurso na Pesquisa em Educação. Recife: Editora UFPE, 2018, p. 133-167.

\_\_\_\_\_. Políticas de currículo: questões teórico-metodológicas. In: LOPES, Alice Casimiro, et al. (Orgs.). Discursos nas Políticas de Currículo. Apoio Editorial Faperj. - Rio de Janeiro: Quartet, 2011, p. 19-45.

\_\_\_\_\_. Articulações de demandas educativas (im)possibilitadas pelo antagonismo ao “marxismo cultural.”. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 27, n. 109, p. 1-21, jul./ago., 2019. Disponível em:<<https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/download/4881/2303/19895>>. Acesso em: Março de 2022.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Teorias de Currículo. 1ª. Ed. 6ª. Reimpressão. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDONÇA, Daniel de. A noção de antagonismo na ciência política contemporânea: uma análise a partir da perspectiva da Teoria do Discurso. Revista de Sociologia e Política, Curitiba, n. 20, p. 135-145, jun. 2003. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/rsp/article/view/3637>> . Acesso em: Abril de 2022.

\_\_\_\_\_. Antagonismo como Identificação Política. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 9, p. 205-228, set./jul., 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/vVSJcvg3S4ZxqPWGYPsCMBF/?lang=pt>> . Acesso em: Novembro de 2021.

\_\_\_\_\_. O Limite da Normatividade na Teoria Política de Ernesto Laclau. *Lua Nova*, São Paulo, n. 91, p.135-167, 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ln/a/B36tLYVLnzjVNYYCXq96w9J/?format=pdf&lang=pt>> . Acesso em: Maio de 2022.

MILITÃO, Andréia Nunes. Inserção da terminologia “direito à aprendizagem” no arcabouço legal da formação de professores. *Revista Práxis Educacional*, v. 17, n. 46, p. 1-25, jul./set., 2021. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8921>>. Acesso em: Agosto de 2021.

MOUFFE, Chantal. Identidade Democrática e Política Pluralista. In: MENDES, Candido (coordenador); SOARES, Luiz Eduardo (editor). *Pluralismo Cultural, identidades e globalização*. Rio de Janeiro: Record, 2001, p. 410-430.

SAVIANI, Dermeval. *A lei da educação: LDB: trajetória, limites e perspectivas*. 13. ed. 1. reimp. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr., 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>> . Acesso em: Fevereiro de 2022.

RETAMOZO, Martín. Las demandas sociales y el estudio de los movimientos sociales. *Cinta de Moebio:Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, Santiago,

v. 35, p. 110-127, abr./jul., 2009. Disponível em: <<https://www.moebio.uchile.cl/35/retamozo.html>> . Acesso em: Março de 2022.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. Introducción: de la conciencia ordinaria a la conciencia filosófica de la praxis. In: VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofía de la praxis*. 1. ed. al cuidado de Ricardo Valdés. México: Siglo Veintiuno Editores, 2003, p.27-38.

VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. O Mestre-escola e a Professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, et al. (Orgs.). *500 Anos de Educação no Brasil*. 5. ed.; 4. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020, p. 95-134.

## **ANEXO ÚNICO – Referências dos textos selecionados e não utilizados como material de pesquisa**

BASTOS, Thais Basem Mendes Correa; BOSCARIOLI, Clodis. A competência docente e sua complexidade de conceituação: uma revisão sistemática. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.37, p.1-26, fev. 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-4698235498>>. Acesso em: Outubro de 2021.

BRANDT, Célia Finck; CAMPOS, Sandro Xavier de; CERRI, Luis Fernando; FREIRE, Leila Inês Follman; ROSSO, Ademir José; TOZETTO, Annaly Schewtschik. *Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores e algumas novas ficções na leitura da escola. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v.18, n.69, p.821-842, out./dez. 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40362010000400009>>. Acesso em: Outubro de 2021.

CARVALHO, Djalma Pacheco de. A nova Lei de Diretrizes e Bases e a formação de professores para a educação básica. *Ciência e Educação*, Bauru, p.81-90, 1998. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1516-73131998000200008>>. Acesso em: Outubro de 2021.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Mudanças Tecnológicas e suas Implicações na Política de Formação do Professor. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v.13, n.49, p. 469-486, out./dez. 2005. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40362005000400005>>. Acesso em: Outubro de 2021.

CIAVATA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica de mercado. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.24, n.82, p.93-130, abr. 2003. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000100005>>. Acesso em: Outubro de 2021.

DEVECHI, Catia Piccolo Viero; BANNELL, Ralph Ings; TREVISAN, Amarildo Luiz. A formação dos docentes para os anos primários em cursos universitários no Brasil e na Alemanha. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.36, p.1-26, nov. 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-4698231370>>. Acesso em: Outubro de 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.36, n.131, p.299-324, abr./jun. 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015151909>>. Acesso em: Outubro de 2021.

FONSECA, Márcia Souza da; GARCIA, Maria Manuela Alves; LEITE, Vanessa Caldeira. Teoria e prática na formação de professores: a prática como tecnologia do eu docente. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.29, n.3, p.233-264, set. 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-46982013000300010>>. Acesso em: Outubro de 2021.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. *Educação e Sociedade*., Campinas, v.24, n.85, p.1095-1124, dez. 2003. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000400002>> . Acesso em: Outubro de 2021.

\_\_\_\_\_. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação e Sociedade*., Campinas, v.23, n.80, p.136-167, set. 2002. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000009>>. Acesso em: Outubro de 2021.

JUNIOR, Carlos Antonio Giovinazzo. A formação profissional nos cursos de licenciatura e o exercício do magistério na educação básica: intenções, realizações e ambiguidades. *Educar em Revista*, Edição Especial n.1, p.51-68, jun. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.49147>> . Acesso em: Outubro de 2021.

KUENZER, Acacia Zeneida. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.32, n.116, p.667-688, jul./set. 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000300004>>. Acesso em: Outubro de 2021.

LEITE, Eliana Alves Pereira; LEITE, Kécio Gonçalves; RIBEIRO, Emerson da Silva; ULIANA, Marcia Rosa. Formação de profissionais da educação: alguns desafios e demandas da formação inicial de professores na contemporaneidade.. *Educação e Sociedade*., Campinas, v.39, n.144, p.721-737, jul./set. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018183273>>. Acesso em: Outubro de 2021.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. *Cadernos de Pesquisa*, v.42, n.147, p.716-737, set./dez. 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000300004>>. Acesso em: Outubro de 2021.

MELO, Maria Teresa Leitão de. Programas Oficiais para Formação dos Professores da Educação Básica. *Educação & Sociedade*, ano XX, n. 68, p.45-60, dez. 1999. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000300003>>. Acesso em: Outubro de 2021.

NUNES, Débora Regina de Paula. Teoria, pesquisa e prática em educação: a formação do professor-pesquisador. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.34, n.1, p.97-107, jan./abr. 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022008000100007>>. Acesso em: Outubro de 2021.

NUNES, Jozanes Assunção. Discursos (re)velados: uma análise dialógica das novas diretrizes para formação docente. *Trabalhos em Linguística Aplicada.*, Campinas, n.56.1, p.9-35, jan./abr. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/010318135079180041>>. Acesso em: Outubro de 2021.

OSÓRIO, Mara Rejane Vieira. Diretrizes Curriculares e Professores Formadores: que relação é essa?. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.43, n.1, p.171-186, jan./mar. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-623661426>>. Acesso em: Outubro de 2021.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação e Sociedade.*, Campinas, ano XX, n.68, p.109-125, dez. 1999. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000300006>>. Acesso em: Outubro de 2021.

PEREIRA, Marcos Villela. O lugar da prática na globalização da educação superior. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.27, n.3, p.109-124, dez. 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000300006>>. Acesso em: Outubro de 2021.

RICARDO, Elio Carlos. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n.140, p.605-628, maio/ago. 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000200015>>. Acesso em: Outubro de 2021.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v.14, n.40, p.143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>>. Acesso em: Outubro de 2021.